

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE GESTÃO E NEGÓCIOS - FAGEN UFU

JHONATAN MARTINS GUIMARÃES

Experiências de discentes e docentes com o ensino EAD na área de gestão e
negócios: visões diferentes ou complementares?

Uberlândia - MG
2024

JHONATAN MARTINS GUIMARÃES

Experiências de discentes e docentes com o ensino EAD na área de gestão e negócios: visões diferentes ou complementares?

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Faculdade de Gestão e Negócios da Universidade Federal de Uberlândia como requisito parcial para obtenção do título de bacharel em Administração.

Área de concentração: Gestão de Pessoas

Orientador: Dr. Marcia Mitie Durante Maemura

Uberlândia - MG

2024

JHONATAN MARTINS GUIMARÃES

Experiências de discentes e docentes com o ensino EAD na área de gestão e negócios: visões diferentes ou complementares?

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Faculdade de Gestão e Negócios da Universidade Federal de Uberlândia como requisito parcial para obtenção do título de bacharel em Administração.

Área de concentração: Gestão de Pessoas

Uberlândia, 21/11/2024

Banca Examinadora:

Dra. Marcia Mitie Durante Maemura - FAGEN UFU

Dra. Catarine Palmieri Pitangui Tizziotti - FAGEN UFU

Dr. Janduhy Camilo Passos - FAGEN UFU

RESUMO

A pandemia de Covid-19 transformou o cenário educacional, forçando a implementação do Ensino Remoto Emergencial sem o planejamento necessário. Este estudo investiga as ferramentas pedagógicas e estilos de aula mais eficazes para manter o engajamento e o desempenho dos alunos dos cursos gerenciais da Universidade Federal de Uberlândia durante esse período. O problema de pesquisa centra-se na avaliação do impacto dessas ferramentas e metodologias, um tema pouco explorado em pesquisas anteriores. A metodologia de análise descritiva foi utilizada para analisar qualitativamente as entrevistas com alunos e professores, analisando experiências antes, durante e após a pandemia. Os resultados revelam que ferramentas integradas como *Microsoft Teams*, *Moodle* e *Youtube*, aliadas a metodologias feitas focada para essas plataformas, foram bem recebidas, mas destacam desafios relacionados à adaptação de docentes e discentes. As implicações gerenciais apontam para a necessidade de capacitação tecnológica contínua e maior flexibilidade pedagógica, visando otimizar o aprendizado em cenários virtuais e presenciais, a fim de ser mais efetiva com as novas gerações dos alunos.

Palavras-chave: Alunos dos cursos de gerenciais; ensino remoto; ferramentas pedagógicas; pandemia de Covid-19; metodologias ativas.

ABSTRACT

The Covid-19 pandemic transformed the educational landscape, forcing the implementation of Emergency Remote Teaching without adequate planning. This study investigates the most effective pedagogical tools and teaching styles for maintaining student engagement and performance in management courses at the Federal University of Uberlândia during this period. The research problem focuses on assessing the impact of these tools and methodologies, a topic that has been underexplored in previous studies. Descriptive analysis methodology was used to qualitatively evaluate interviews with students and professors, examining experiences before, during, and after the pandemic. The results reveal that integrated tools such as Microsoft Teams, Moodle, and YouTube, combined with methodologies tailored to these platforms, were well received but highlight challenges related to the adaptation of both teachers and students. Managerial implications point to the need for ongoing technological training and greater pedagogical flexibility to optimize learning in virtual and in-person settings, aiming to better meet the needs of new generations of students.

Keywords: Business students; remote teaching; pedagogical tools; Covid-19 pandemic; active methodologies.

1. Introdução	8
2. Referencial teórico	11
2.1. Ensino a Distância (EaD) no Brasil: um breve histórico	11
2.2. Metodologias do EaD	12
2.2.1. Aulas (100% online, semipresencial, híbrido, tempo de duração)	12
2.2.2. Ferramentas pedagógicas	14
2.2.3. Perfil de docentes	17
2.3. COVID-19 e o Brasil	19
2.4. Ensino emergencial	20
2.5. Percepção de alunos e docentes quanto ao EaD	22
2.6. Estilos de aula (tipos de professores)	23
2.7. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem	27
2.8. Soft Skills	29
2.9. Hard Skills	30
2.10. Perfil de alunos e docentes cursos gerenciais	31
3. Metodologia	38
4. Pesquisa com os alunos	40
5. Resultados e Discussão	41
5.1. Constatações a respeito do ensino à distância	41
5.2. Quanto ao formato das aulas	43
5.2.1. Tempo das aulas	43
5.2.2. Dinâmica das aulas	45
5.3. Quanto aos professores, na visão do aluno	47
5.3.1. Estilo de aula	47
5.3.2. Perfil dos professores	49
5.3.3. Ferramentas pedagógicas	52
5.4. Quanto a presença da faculdade	54
5.4.1. Número de vagas por disciplina	54
5.4.2. Informativos	56
5.5. Quanto a motivação	57
5.5.1. Frequência nas aulas	57
5.5.2. Desempenho	59
5.5.3. Interação com os demais alunos	60
5.5.4. Competências aprendidas	62
5.6. Ponto de vista dos docentes	63
5.6.1. Experiência prévia com ensino remoto (FAGEN e externas)	64
5.6.2. Estilo de aula	64
5.6.3. Perfil	65
5.6.4. Preparação e dinâmica das aulas comparados ao presencial	66
5.6.5. Absorção de conteúdo	68
5.6.6. Relação aluno/professor	68
5.6.7. Participatividade e notas	69
5.6.8. Motivação	70
5.6.9. Plataformas	70

5.6.10. Desenvolvimento de competências	71
5.6.11. Lições aprendidas	72
5.6.12. Ensino Híbrido	73
5.6.13. Dificuldades e facilidades	74
5.7. Comparação de opiniões	75
6. Conclusão	80
Referências	84
Apêndice	91

1. Introdução

No final de 2019 o mundo todo foi surpreendido pela pandemia do vírus Covid-19 que trouxe consigo além de muitos mortos e infectados, impactos sociais, políticos e econômicos. Após ser identificada pelo *World Health Organization* em Wuhan, na China em janeiro de 2020, o vírus foi declarado como uma emergência internacional para a saúde pública, fazendo com que a população do mundo todo ficasse atenta aos próximos desdobramentos da situação.

Em março de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou que diante dos impactos causados até aquele momento que eram mais de 118 mil infectados em 114 países e 4.291 mortes, o vírus da Covid-19 era considerado uma pandemia e que os países deveriam tomar medidas para a contenção do vírus.

No Brasil, o estado de São Paulo foi o primeiro a declarar quarentena em março de 2020, que além do fechamento dos comércios e demais setores, as aulas fossem suspensas desde o ensino básico ao superior e também obrigando o uso de máscaras.

A seguir, foi criado o Comitê Operativo de Emergência do Ministério da Educação (COE-MEC), que teve a função de deliberar estratégias para o ensino brasileiro através de portarias publicadas pelo comitê, dentre elas a Portaria n. 343/2020 (alterada pelas Portarias n. 345/2020 e n. 395/2020) e uma Medida Provisória (n. 934/2020), que autorizaram a substituição das aulas presenciais, (com exceção para aulas em laboratórios, estágios e o internato do curso de Medicina), para formatos remotos e digitais. Além disso, através dessas portarias foi permitido que fosse alterada a quantidade de dias letivos, deixando de forma flexível para que as instituições se adequassem sem alterar a carga horária mínima dos cursos.

A partir dessa situação, torna-se indispensável a análise de qual foi o impacto causado pela pandemia de Covid-19 no setor de educação, visto que a educação é um dos potenciais caminhos para a redução da desigualdade e pobreza (que já vinham aumentando no Brasil desde 2015). Segundo dados do IBGE (2020)¹, o Brasil era o nono país mais desigual no mundo no ano de 2020. Com a pandemia, houve preocupação quanto ao aumento dessa desigualdade motivada pela dificuldade de acesso de estudantes ao ensino. segundo o DataSenado (2020), o

¹<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/29431-sintese-de-indicadores-sociais-em-2019-proporcao-de-pobres-cai-para-24-7-e-extrema-pobreza-se-mantem-em-6-5-da-populacao>

número de alunos que tiveram suas aulas suspensas foram de 19,5 milhões, cerca de 35% dos alunos matriculados no ensino básico e superior, entretanto 32,4 milhões de alunos (56%) tiveram suas aulas em formato remoto.

Entretanto, de acordo com o Relatório de Desenvolvimento Humano 2021/2022, publicado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) em maio de 2023 (ESTADÃO, 2023), após uma estabilização conforme houve um avanço na vacinação e na mitigação da pandemia esse dado sofreu uma significativa alteração: o Brasil caiu para 14ª posição no ranking de desigualdade mundial.

Também é importante destacar o número de inscritos no Enem (Exame Nacional do Ensino Médio) durante a pandemia em 2021. Neste ano, foram registrados 3.109.762 candidatos, uma queda de 46,23% em relação a 2020. Em contraste com a volta do ensino presencial, em 2024 o Enem teve 4.325.960 de inscritos, um aumento de 39,11% em relação ao ano de 2021, ano que começa o avanço da vacinação e a normalização das atividades.

O fator do fechamento das escolas e o início do ensino remoto, que foi menos efetivo principalmente para a população mais pobre, fez com que houvesse insegurança entre os alunos com relação a perda do vínculo com a educação e com os próprios estudos durante o ensino remoto. Além disso, essa queda também é reflexo das regras para se obter a isenção da taxa de inscrição, que previa que se o aluno pedisse a isenção da taxa e não comparecesse no dia da prova, ele não teria o direito de recebê-la novamente no próximo ano.

Por conta da pandemia de Covid-19 as universidades tiveram que se adaptar por não ter um planejamento já consolidado a respeito do EaD, criando o Ensino Remoto Emergencial (HODGES et al., 2020) , que viria para preencher a lacuna deixada pela suspensão das aulas presenciais.

Diversas foram as metodologias para a ministração de aulas na modalidade remota. Algumas metodologias aparentemente possuem percepção mais positiva junto aos estudantes, e outras, menos positivas.

O principal objetivo deste trabalho é descrever quais foram as principais ferramentas pedagógicas utilizadas pelos professores durante o período de pandemia utilizando o Ensino a Distância, além de quais foram mais efetivas na aprovação dos alunos durante esse período. Para se atender a este objetivo geral, foram estabelecidas as seguintes proposições de pesquisa:

- Proposição 1 - Ferramentas pedagógicas não fazem diferença para o desempenho do aluno
- Proposição 2 - Ferramentas pedagógicas fazem diferença para o desempenho do aluno
- Proposição 3 - Existem ferramentas pedagógicas que impactam mais o desempenho do aluno
- Proposição 4 - Existem estilos de aula que impactam mais o desempenho de alunos que outros

Destaca-se aqui que se entende por “ferramenta pedagógica” todo instrumento tecnológico utilizado para a ministração de conteúdos na modalidade EaD (como plataformas, softwares, imagens e músicas) quanto os diversos meios de disseminação e transmissão do conteúdo elaborado, como canais de postagem de vídeos (ex. YouTube), portais de armazenamento de conteúdos (como o Moodle), canais de disseminação de mensagens (como comunidades em redes sociais ou grupos de Whatsapp/telegram, por exemplo).

Como objetivos específicos elencados para a resposta de tais proposições, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos:

- A. Verificar o estado da arte do tema EAD em cursos de Gestão e Negócios;
- B. Verificar quais ferramentas pedagógicas foram utilizadas pelos docentes e porque foram escolhidas;
- C. Verificar quais ferramentas pedagógicas são preferidas pelos alunos;
- D. Verificar os motivos pelos quais os alunos preferem essas ferramentas pedagógicas;
- E. Verificar resultados do uso das ferramentas pedagógicas;
- F. Verificar quais estilos de aula de docentes são preferidos pelos alunos;
- G. Verificar quais estilos de aula são praticados pelos docentes.

Este estudo se divide em seis partes. Após esta Introdução, são dispostos o conjunto de estudos e teorias que dão embasamento à pesquisa (Referencial Teórico). Depois, foram estabelecidos os procedimentos metodológicos utilizados

para dar cabo da resposta do problema de pesquisa. Posteriormente, foram evidenciados os resultados e discutidos os fatos encontrados na pesquisa à luz do referencial teórico disposto. Por fim, foram apresentadas as conclusões do estudo, com as respostas das problemáticas estabelecidas na introdução.

2. Referencial teórico

2.1. Ensino a Distância (EaD) no Brasil: um breve histórico

No Brasil a legislação classifica o Ensino a Distância como uma modalidade educacional que utiliza tecnologias de comunicação e informação para atuar como mediador da situação didática-pedagógica entre estudantes e professores, a fim de obter um processo de ensino e aprendizagem em tempos ou lugares diferentes, de acordo com o Decreto 5.622, de 19 de dezembro de 2005 que foi atualizado pelo Decreto 9.057/2017 (atualmente em vigência). Além dos incentivos realizados por meio de decretos governamentais, a modalidade teve incentivo para sua criação e desenvolvimento do setor privado que seguia o caminho de desenvolvimento tecnológico que o país seguia.

Assim, foi oficializada a criação em 2006 do sistema de Universidade Aberta do Brasil (UAB) pela Secretaria de Educação a Distância (SEED). De acordo com o Decreto n. 5800, sua criação é destinada a desenvolver a modalidade a distância no país, bem como a expansão e interiorização de programas e cursos de ensino superior no país, além de ter a função de trazer regulamentações para aplicação do ensino a distância.

No ano de 2010, houve uma queda significativa na adesão de modalidades a distância que eram oferecidas pelas instituições federais de educação superior (IFES). E, com a criação do Reuni (Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais) em 2013, nota-se que houve um impacto positivo no número de matriculados nessa modalidade principalmente no ano de 2017 em que foi constatado um pico de matrículas chegando a 101.395 alunos inscritos (INEP, 2018), indicando um crescimento de 40% em relação ao ano anterior. No entanto, em 2019 houve uma queda de 20% em relação ao pico observado, com um número de 81.119.

A utilização de ferramentas de Ensino a Distância (EaD) se popularizou com o avanço da internet, que trouxe melhorias significativas para sua aplicação por conseguir uma troca direta e sincronizada com os alunos, diferente do que acontecia no início de sua implantação, que consistia em aulas por correspondência, rádio ou TV. Com isso foi possível a criação de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) que possibilitaram que de uma forma online o ensino e a aprendizagem dos alunos fossem mais colaborativo, mais prazeroso e com maior praticidade em relação aos métodos prévios a esse que tornavam o processo de aprendizagem mais engessado e pouco dinâmico. (ALMEIDA, 2003, p. 332).

Pode-se notar que ao longo do tempo as tecnologias implementadas no passado já foram superadas. A atual legislação não mais assegura que os formatos tradicionais de aulas sejam os mesmos que outrora, fazendo com que não exista um padrão atual que fomente uma educação que seja baseada em mais liberdade e menos controle sobre o aluno e professor, trazendo maior flexibilidade para ambas as partes e fazendo com que a educação seja algo colaborativo e mais centrada na absorção do conhecimento.

2.2. Metodologias do EaD

2.2.1. Aulas (100% online, semipresencial, híbrido, tempo de duração)

O Ensino a Distância possui algumas características cruciais para sua identificação, a principal delas é a de promover um processo de aprendizagem em que sejam utilizadas ferramentas tecnológicas que façam o intermédio entre o aluno e o professor em um ambiente totalmente virtual e estando em qualquer localidade com internet.

Entretanto, além do formato mais comum (que é o ensino 100% a distância), hoje também é oferecido o Ensino Híbrido, que propõe uma mescla entre o ensino presencial, ou seja, utilizando o espaço físico das Instituições de Ensino Superior (IES) e os ambientes virtuais. De acordo com Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015), que também são criadores desse método, se trata de um programa educacional formalizado que o aluno controla em alguma medida em, quando, onde, como e em

qual andamento terá de estudos, utilizando meios on-line e também presencialmente.

Como destacado por Valente (2015), no método de Ensino Híbrido o aluno passa a ter total responsabilidade no processo de aprendizagem, com isso espera-se que o aluno participe e seja protagonista através da resolução de problemas, elaboração de projetos e a partir dessas vivências seu conhecimento seja construído e enriquecido pelas experiências adquiridas ao longo do processo. Há geralmente instituída a função de um tutor, que visa ajudar os alunos na solução de dúvidas. Além disso, é importante ressaltar que o professor possui uma função chave como mediador e facilitador desse processo para os alunos.

Horn e Staker (2015) mostram três principais características chaves para o ensino híbrido. Primeiro, o aluno é apresentado ao conteúdo, ou ao menos parte dele, de forma online. A segunda característica é que parte do processo de aprendizagem aconteça presencialmente em um local que não seja o lar, e a terceira característica é de que tudo o que for aprendido nos dois ambientes estejam interligados, fazendo uma integração entre o ambiente físico e virtual.

Para além dos métodos de aprendizagem, seja ele totalmente a distância ou híbrido, é importante destacar que diversos outros fatores são cruciais para que esse formato de aula seja eficaz. A questão do tempo de duração das aulas é um deles. Na maioria das Instituições de Ensino Superior, é utilizado o tempo de 50 minutos por aula, além da divisão por turnos, que faz com que exista na visão dos alunos pelo menos uma clara cronologia do que será feito.

Entretanto, com a chegada da pandemia e com a utilização do ensino remoto, muito se questiona se os 50 minutos são realmente eficazes na retenção de atenção do aluno e efetivos em consolidar o conhecimento que teria que ser adquirido nesse período. O pesquisador espanhol Mora (2017), doutor em neurociência pela Universidade de Oxford, diz que está sendo percebido pela comunidade científica que a atenção, principalmente entre a geração Z e Millennials (que cresceram junto ao intenso desenvolvimento tecnológico ocorrido a partir da década de 1980), não conseguem se manter atentos durante os 50 minutos. O autor ressalta que é necessário mudar o formatos das aulas, sendo mais proveitoso assistir 50 aulas de 10 minutos do que 10 aulas de 50 minutos.

Mora (2017) também destaca que para se obter a atenção mesmo sem uma renovação nesse quesito, é necessário que os professores a cada 15 minutos criem

elementos que irão quebrar o andamento da aula de forma disruptiva, seja com a utilização de algum vídeo ou uma pergunta capciosa que instigue e atraia a participação dos alunos.

A fim de exemplificar o quanto o tempo de aula é um fator crucial para a ministração de aulas, é percebido que este está mais presente em nosso dia a dia, como por exemplo os vídeos do *YouTube* ou do *TikTok* para gerações mais novas.

Segundo a pesquisa feita por Siaramn e Krishnan (2012), foi investigado o comportamento de 6,7 milhões de internautas para entender o tempo de espera para o início de um vídeo. O estudo mostrou que, após 2 segundos, os usuários já começam a abandonar o vídeo; em 5 segundos, cerca de 25% o deixam, e, em 10 segundos, metade dos espectadores já desistiram. Essas conclusões estão alinhadas com a visão de Janakiraman (2011), que argumenta que a busca por gratificação imediata não é um conceito recente. No entanto, ele observa que a ideia do que é considerado "instantâneo" se tornou mais breve, resultando em uma diminuição na paciência para esperar.

Com isso é percebido que também por influência do constante avanço do mundo digital, que cada vez mais os conteúdos online sejam mais curtos a fim de conseguir atrair a atenção dos usuários. Essa estratégia pode ser utilizada dentro de sala de aula para conseguir obter assertividade na transmissão do conhecimento, além da possibilidade de ser uma ferramenta útil na captação da atenção dos alunos.

2.2.2. Ferramentas pedagógicas

Após as Universidades anunciarem que as aulas voltariam parcialmente através do Ensino Remoto Emergencial, os professores se viram na obrigação de se movimentar a fim de se adaptar à nova realidade, tendo de transpor todo conteúdo e práticas pedagógicas que eram utilizados no ensino presencial para o ensino remoto que seria online. (MOREIRA; HENRIQUES; BARROS, 2020)

Sendo assim, os professores utilizaram diversos recursos tecnológicos para ministrar as aulas através de videoconferências, fazendo uso de aplicativos como *Skype*, *Google Meet*, *Zoom* e *Hangout*. Além desses aplicativos destinados à videoconferências, plataformas de aprendizagens como o *Moodle*, *Google Classroom* e *Microsoft Teams*, também foram utilizadas a fim de gerir do ponto de vista do professor, que conseguem postar conteúdos que serão utilizados nas aulas,

acompanhamento de notas e faltas, bem como receber trabalhos e provas dos alunos em uma só plataforma.

Ademais, em paralelo a essas ferramentas utilizadas para uma comunicação síncrona, ou seja, aluno e professor ao mesmo tempo, aplicativos como *WhatsApp* e e-mail também são utilizados para manter uma comunicação assíncrona entre os envolvidos, fazendo com que os professores possam optar por avaliações que não ocorram durante as aulas marcadas, podendo serem desenvolvidas até uma determinada data e horário, sendo possível serem enviadas por e-mail ou em determinada plataforma educacional.

Após os impactos causados pela pandemia no âmbito da educação, é percebido que diversos professores ainda utilizam ferramentas tecnológicas apenas como mais uma ferramenta de ensino, mantendo os métodos tradicionais que muitas vezes não seguem a mesma velocidade de desenvolvimento que tecnologias disponíveis nos dias de hoje.

Como falado por Bacich (2015), grande parte dos professores que são imigrantes digitais e, com a pandemia, se viram em um mundo tecnológico que não lhes era muito familiar. Com isso, mantiveram sua forma de lecionar que não está em consonância com o perfil atual dos estudantes, nativos digitais, que têm um modo diferente de aprender, de modo que não conseguem fomentar melhor o interesse dos alunos.

A fim de estabelecer um sistema padrão para o desenvolvimento de atividades online, as instituições precisariam estar cientes das ferramentas disponíveis no mercado, podendo optar por uma plataforma única e integrada para realização de atividades síncronas e assíncronas, ou aderindo a duas plataformas distintas, tendo como critério contratos feitos pela instituições que já estão em vigor, além do perfil dos alunos.

As ferramentas mais populares e que estão disponíveis no mercado para instituições de ensino são hoje: *Skype*, *Jitsi*, *Webex*, *Zoom* e *Google Meet* para a realização exclusiva de atividades síncronas, ou seja, reuniões virtuais em tempo real; *Blackboard*, *Canvas* e *Moodle*, para a realização exclusiva de atividades assíncronas, ou seja, atividades e tarefas feitas dentro de um prazo estipulado pelo aluno dentro das plataformas; *Google Classroom* e *Microsoft Teams*, são plataformas integradas que abrangem tanto atividades síncronas quanto assíncronas.

Durante o período de pandemia, plataformas como *Microsoft Teams*, *Google Meet* e *Zoom* foram as mais utilizadas por conta de sua praticidade e dos contratos já firmados pelas universidades. No caso da plataforma *Microsoft Teams* (que é uma plataforma integrada), é possível utilizá-la de forma síncrona, através de chamadas de vídeo ou áudio, ou de forma assíncrona, através de um chat disponível dentro da plataforma, postagens e tarefas. Além disso, o aluno pode participar via telefone fixo ou celular, sendo baseado em um chat que tem a função de promover interação entre os participantes e também disponibiliza os conteúdos e ferramentas necessárias para melhoria do engajamento e maior eficácia na transmissão de conteúdo.

Na plataforma *Google Meet* que é exclusivamente síncrona, é possível serem feitas chamadas de vídeo gratuitas com até 100 participantes e com duração máxima de até uma hora, além de ter compatibilidade com diversos aparelhos e um número ilimitado de reuniões que possuem legendas.

O *Zoom* também é classificado como uma plataforma integrada, possuindo a possibilidade de promover estudo online e híbrido, com relatórios que podem complementar as estratégias a serem utilizadas para melhor utilização da plataforma, além de gravação e transcrição em nuvem, salas com chats e a integração de sistemas e soluções de webinar.

Também nota-se que ferramentas como o *MS Whiteboard*, que permite resolver exercícios em uma lousa que é projetada para os alunos que estão assistindo, foi bastante utilizada para mitigar a falta de uma lousa física para a resolução de exercícios de exatas, promovendo um entendimento melhor dos alunos por conseguir demonstrar o passo à passo para a resolução de um exercício. Desta forma, os professores podem disponibilizar em plataformas integradas como o *MS Teams* ou no próprio *YouTube*.

O uso de plataformas integradas possui vantagens e desvantagens. Como vantagens, pode-se apontar o fato de poder integrar todas as atividades em uma só plataforma, facilitando o controle e um acompanhamento mais efetivo por parte dos professores ou da coordenação; ter um cadastro único dos usuários e um único sistema de suporte; deixar a disposição dos professores a criação de cópias das gravações das atividades síncronas.

Como desvantagens nota-se que pode existir indisponibilidade do sistema, o que culmina na necessidade de reposição das aulas, mesmo que seja por meio de

atividades assíncronas. Contudo, as instituições que utilizam de plataformas integradas é necessário que tenham um canal de comunicação eficaz para notificar os alunos nos casos de indisponibilidade de sistema, visto que acontecem de forma inesperada. Aplicativos de mensagens instantâneas como *Telegram* ou *WhatsApp*, podem ser utilizados para esse fim, além de atividades através de vídeos como no *YouTube*.

2.2.3. Perfil de docentes

Como apontado por Gusso (2020), após o período em que as atividades didáticas foram suspensas e houve o início do Ensino Remoto Emergencial, as IES tomaram suas decisões conforme o que havia de recursos disponíveis, somado às referências conceituais possuídas pelo instituto, com isso o autor elenca dois possíveis caminhos que os IES poderiam seguir, o “caminho simples” e o “caminho complexo”.

Gusso (2020) destaca que as decisões tomadas com relação ao caminho simples, seriam baseadas em três premissas: (1) Ter o acesso fácil à recursos on-line por todos os elementos envolvidos no processo de ensino, sendo eles professores e alunos; (2) Ter total condição, seja ela de domínio dos recursos tecnológicos usados, psicológica ou física; (3) Por fim, a última premissa visa que o professor seja apenas um “transmissor de conteúdo” fazendo com que se aula foi dada e os alunos estavam presentes, o conteúdo foi repassado e logo absorvido. Além disso, as aulas no dito “caminho simples” são feitas de forma síncrona ou assíncrona, utilizando aplicativos de vídeo conferência e o *Youtube*.

A pandemia ter sido inesperada fez com que medidas tivessem de ser tomadas de forma rápida e ágil, principalmente a fim de mitigar seus efeitos a longo prazo e com isso, muitas instituições tiveram de se ajustar ao novo paradigma do ensino remoto.

Entretanto, as vantagens de se tomar o caminho simples não são tão expressivas e são proporcionais a sua praticidade em aplicá-las, pois em diversos casos não se teve um protocolo que se preocupasse na preparação dos professores para lidarem principalmente com as tecnologias disponíveis para lecionar ou na metodologia de como preparar as aulas para uma modalidade virtual.

Na reportagem feita por Oliveira (2020), é mostrado um levantamento feito pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) com 15.654 docentes que aponta que existe um cenário preocupante e os impasses que o poder público tem e teve no cenário da pandemia. A pesquisa nos mostra que 89% dos professores entrevistados não tinham experiência anterior à pandemia para dar aulas remotas, para 21%, é difícil ou muito difícil lidar com tecnologias digitais. É também relatado pelos professores tiveram aumento da jornada de trabalho - isso, porque além das aulas que são ministradas em horários pré determinados e os atendimentos que são feitos para os alunos, os professores participam de reuniões pedagógicas, corrigem atividades feitas pelos alunos e ainda elaboram conteúdos para as próximas provas e aulas.

A diretora do Instituto Península, Heloísa Morel, que também realizou uma pesquisa em todo país com professores relata em uma reportagem de Oliveira (2020), que muitos professores tiveram de mudar sua rotina em jornadas duplas ou até triplas de trabalhos se forem somados a educação em casa dos filhos e os trabalhos domésticos a serem feitos. Nessa mesma pesquisa é apontado que na China, houve aumento de professores com a síndrome de *burnout* (esgotamento) durante a pandemia e que essa realidade poderia acontecer no Brasil. Além disso, ainda de acordo com a pesquisa, 60% dos professores entrevistados relatam que mesmo nesse cenário, 60% ainda usam parte do seu tempo para estudar e se atualizar.

Por outro lado, optando pelo caminho complexo mostrado por Gusso (2020) de como seria utilizar-se de um sistema mais detalhado e mais bem elaborado para o ensino à distância, seria mais caro porém provavelmente faria com que as condições de trabalho e ensino fossem melhores, fazendo com que fosse garantido que perante a sociedade o Ensino Superior estaria cumprindo seu papel, tendo investimentos com infraestrutura, treinamentos dos professores e alunos para utilização das plataformas e metodologias. No ponto de vista para os professores, no caminho complexo que poderia ser adotado pelas IES, seria função das instituições garantir o acesso a Internet, promover treinamentos a fim de capacitar o corpo docente para lidar com as plataformas online que poderiam ser utilizadas, além de capacitação para o planejamento e execução das atividades no ambiente virtual, para que as avaliações e acompanhamentos possam ser feitos pelas

plataformas. Porém ainda existe um enorme paradigma a ser quebrado: Promover uma mudança no entendimento de uma parcela dos professores que acredita que o ensino deve ser somente uma transmissão de conteúdo.

A mudança que foi exigida por conta da pandemia, pode ser considerada como momento chave para a mudança da concepção de ensino, evidenciando que o ensino tradicional, focado no professor e em sua transmissão de conteúdo, poderá migrar para um método de ensino em que é centrado no aluno e promovendo de forma mais ativa seu envolvimento nas atividades propostas para aprendizagem, fazendo com que os alunos desenvolvam um comportamento profissional necessário para o mercado de trabalho. (ZHU; LIU, 2020).

Portanto, Tardif (2002, p. 175) discorda da ideia de que, para o ensinar, é necessário somente conhecer o conteúdo específico que está sendo lecionado em determinada disciplina, ou seja, apenas o que foi visto em seu campo de formação. O autor ainda mostra que em sua visão, esse conhecimento é sim necessário, porém não é o suficiente, além de não garantir a competência dos professores, reafirmando que é necessário treinar esses profissionais para um ambiente completamente novo de ensino.

Por fim, Barbosa, Viegas e Batista (2020) apontam que ainda pode existir outra problemática acerca dos professores, que é a da frustração por conta de não conhecerem e dominarem plenamente as ferramentas necessárias e, conseqüentemente os fazem aumentar ainda mais sua carga-horária de trabalho a fim de buscarem aperfeiçoar e melhorar seus conhecimentos em relação a essas novas tecnologias.

2.3. COVID-19 e o Brasil

No dia 26 de fevereiro de 2020 o primeiro caso de Covid-19 foi registrado no Brasil, além do primeiro óbito que foi notificado no dia 17 de março de 2020, sendo as duas notificações vindas do estado de São Paulo (DA SILVEIRA MOREIRA, 2020). O Brasil teve como primeira medida para o contingenciamento da pandemia a aprovação da Lei 13.979/2020, que prevê que sejam isoladas pessoas doentes ou contaminadas, meios de transportes, produtos ou encomendas postais que possam ter entrado em contato com outras pessoas, a fim de mitigar a propagação e contaminação pelo vírus da Covid-19.

Logo após essa medida ser tomada os estados tiveram a iniciativa de iniciar um período de quarentena, no dia 21 de março de 2020 o governo de São Paulo foi o primeiro a executar a medida anunciando o fechamento de todas as atividades não-essenciais em todo o estado pelo período de 15 dias. Um mês depois, mais 23 estados tomaram a mesma medida que seria estendida até junho, com exceção do estado do Amazonas, que iniciou sua flexibilização das medidas restritivas de forma gradual.

Com o avanço da contaminação bem como a paralisação de todas as atividades não essenciais do país, 53 UF's (Universidades Federais) interromperam as aulas completamente, apenas 10 dessas universidades continuaram a realizar atividades remotas utilizando as TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação) e outras 6 com suas atividades parciais (BRASIL, 2020a).

O Brasil, até 2024, registrou mais de 38,6 milhões de casos confirmados de COVID-19 e aproximadamente 702 mil óbitos. As regiões Norte e Nordeste do Brasil enfrentaram as maiores taxas de mortalidade devido a desigualdades em saúde, como a escassez de leitos de UTI e baixa cobertura de serviços médicos. Manaus, por exemplo, teve uma alta taxa de mortes devido à superlotação hospitalar, enquanto no Nordeste, a pobreza e a falta de acesso aos cuidados de saúde explicaram os índices elevados de óbitos. A infraestrutura precária e os investimentos limitados em saúde pública agravaram o impacto da pandemia nessas regiões (Poder360, 2020; Fiocruz, 2021).

Quanto à vacinação, o país avançou de forma significativa, segundo dados do site do Ministério da Saúde (2021) sobre a cobertura vacinal contra a covid-19, cerca de 86% dos brasileiros têm ao menos duas doses da vacina.

2.4. Ensino emergencial

Levando em conta que o início do ano letivo já havia sido iniciado na maioria das universidades do país, a migração para o ambiente virtual se tornava uma dúvida para as instituições por conta da falta de acessibilidade de internet, além dos dispositivos eletrônicos bem como o conhecimento para manuseá-los para que todos os estudantes teriam para que as atividades remotas fossem implantadas (ANDIFES, 2020).

Essa situação foi muito diferente em países desenvolvidos como os EUA e Europa, que simplesmente migraram com facilidade do ensino presencial para o ensino a distância em pouco tempo. A alegação das Universidades Federais (UFs) nacionais foi de que existiam limitações como no acesso à tecnologia e a baixa instrução dos docentes e discentes para lidar com a transposição para o ensino remoto. A exceção registrada neste cenário foram 10 polos, localizados em Itajubá, Lavras e Alfenas, que trabalham com áreas de conhecimento mais específicas que possibilitaram essa mudança (BRASIL, 2020a).

O conceito de Ensino Remoto Emergencial, é descrito como o período em que foi tratado a primeira fase de contingenciamento da pandemia, pois não se tratava de uma revisão do conceito de EaD, mas sim de como as instituições responderiam a paralisação inesperada das aulas presenciais e demais atividades que englobam a vivência acadêmica. Entretanto, esse sistema de ensino deixou claro lacunas existentes nos processos de aprendizagem, fazendo com que fossem criadas novas medidas para as questões de acessibilidade, abandono, evasão e permanência nos cursos. (DONOSO-DIAZ; ITURRIETA; TRAVERSO, 2018).

As UFs possuem um cadastro de alunos que recebem o benefício do Programa Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes), que poderia servir como um plano inicial para localizar quais seriam os alunos que precisariam de algum suporte e com isso fazer com que o acesso para as atividades remotas fossem viabilizadas. Para 2020 estava previsto o uso de R\$1,038 bilhões no Orçamento Geral da União, que de acordo com o § 1º do art. 3º do Decreto nº 7.234/2010, poderia ser destinado para a inclusão digital no país através do Pnaes.

O MEC anunciou em julho de 2020 através da RNP (Rede Nacional de Ensino e Pesquisa), a contratação de forma emergencial de pacote de dados móveis para que fosse utilizado por alunos que possuem condição de vulnerabilidade socioeconômica (RNP, 2020), que englobou os Ifes (Instituições Federais de Ensino Superior), bem como os Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets), fazendo com que o Pnaes fosse destituído dessa função. De acordo com o Ministério da Educação (2021), esse auxílio foi previsto para ser concluído em 2020, porém perdurou até 2021 por conta dos avanços da pandemia. A Universidade Federal de Uberlândia (objeto deste estudo) foi beneficiária deste projeto.

2.5. Percepção de alunos e docentes quanto ao EaD

É notório que alunos e professores foram pegos de surpresa por esse novo formato, evidenciando que não estávamos preparados para uma nova forma de aprendizado e a uma nova rotina de estudo que prevê o uso de tecnologias online para a continuidade das aulas.

Na pesquisa feita por de Oliveira, Weber e Floriani (2021), no ponto de vista do aluno, as ferramentas virtuais utilizadas para as aulas remotas tiveram uma percepção positiva, principalmente por conta de sua comodidade e economia. Entretanto, os autores destacam que o processo de aprendizagem foi comprometido por conta da quantidade de distrações presentes no ambiente virtual, como as redes sociais, que impactam de forma negativa o foco do aluno durante as aulas. Os autores também destacam que a falta de internet de qualidade é um fator muito importante para o acompanhamento das aulas, pois sem uma internet com velocidade adequada ou com muita instabilidade podem comprometer o funcionamento dos aplicativos que serão utilizados.

De Melo Costa, Soares e Cavalcante (2020) mostram em sua pesquisa que os estudantes afirmam que o novo modo de ensino-aprendizagem, no formato online é desafiador, principalmente pela necessidade da presença do professor na sala de aula para que possam serem sanadas todas as dúvidas e completa compreensão de todo conteúdo, enfatizando principalmente nas matérias de exatas. Os autores também destacam que as IES devem criar novos modelos de avaliações, para que os docentes não cobrem de forma exagerada em relação aos conteúdos, além de flexibilizar a questão da frequência nas aulas.

Fraga (2020), nos mostra que a dificuldade em contatar e localizar os alunos da rede pública de ensino, além do risco do contágio por conta dos materiais necessários como livros e apostilas que teriam de ser retirados nas bibliotecas, atrasaram ainda mais a adaptação e implementação do ensino remoto emergencial. A Secretaria de Estado e Educação do Distrito Federal (SEEDF), por exemplo, adiou a volta às aulas por conta de uma solicitação feita pelos professores a fim de identificar problemas e necessidade entre os alunos para que todos possam se adaptar à nova realidade.

Na mesma reportagem feita por Fraga (2020), é apontado que existem problemas de adaptação também na área rural, nesse caso especificamente no

Gama em Brasília. Uma professora relata que a maioria dos alunos são de baixa renda, moradores de acampamentos, chácaras e assentamentos da região e com isso tiveram de ir até a casa de todos os alunos para contatá-los pois muitos deles não tinham créditos no celular para receber as ligações da escola.

O cenário de pandemia fez com que as dificuldades enfrentadas no ensino remoto, não se basearam apenas nas dificuldades que os novos modelos educacionais proporcionaram, mas para além disso, existem fatores que contribuem para um contexto mais conturbado, como o contexto social econômico que por conta do isolamento social e da inflação, muitas famílias se viram em uma situação financeira crítica, podendo trazer instabilidade psicológica por conta do futuro parecer mais imprevisível, como mostrado por Vieira et al (2020).

Na pesquisa feita por Pimentel (2021), no ponto de vista dos professores é bem claro que o pessimismo em relação às novas ferramentas tecnológicas de aprendizagem, são muitas vezes, uma preocupação em quais são as reais condições que os alunos se encontram no que tange a acessibilidade aos recursos, tanto telemáticos, quanto de conhecimento sobre as plataformas, necessários para não haver entraves durante o processo de aprendizagem.

Pimentel (2021) também destaca que os professores apontam algumas vantagens no EAD, como a flexibilidade de tempo e a comodidade em poder dar aulas em qualquer lugar, além disso destacam vantagens como uma metodologia em que possa se atender mais alunos e um acesso de maneira menos custosa.

2.6. Estilos de aula (tipos de professores)

Hymes (1984, 44-45) afirma que ninguém fala sempre da mesma maneira. Portanto, o autor acredita que o estilo é uma escolha que as pessoas fazem e tem significado social. A sala de aula como ambiente institucional leva muitos a acreditar que a maioria das interações que ocorrem nesse espaço são interações formais, em parte devido à escolha de um estilo de apresentação mais monitorado e observado. No entanto, como observado mais adiante, pode-se perceber que essas interações se dão conforme o contexto inserido, o que está sendo feito e quais os objetivos da situação

O estilo formal é identificado pela forma de falar, suprasegmentais (tom de voz) e paralinguística (direcionamento e proximidade física), de forma que o

professor desenvolva uma relação assimétrica em relação aos alunos, com um discurso direcionado para como os alunos devem agir e fazer, além da exposição de conteúdo, o cessamento de discussões coletivas e sem abertura para negociações de notas e entregas de atividades.

Já o estilo informal se caracteriza pelas pistas linguísticas e paralinguísticas, porém nesse caso a relação professor/aluno é mais simétrica, com mecanismos como a atração da atenção dos alunos através de marcadores conversacionais, por exemplo o uso de expressões usadas pelos alunos, além de utilizar de exemplos reais de vida dos professores para deixar claro conceitos ensinados em sala. A forma com que o professor se aproxima dos alunos e se direciona diretamente a eles trazem a tona a marca do estilo informal, como destacado por Brandão (2005, p. 117), a aproximação física pode indicar a necessidade de um elemento se aproximar de seu interlocutor, com a tentativa de criar uma relação mais íntima.

O estudo realizado por Ferreira (2011) mostra que existem alternâncias entre esses estilos de fala. No estudo o professor utiliza de falas informais para chamar atenção dos alunos, entretanto durante a exposição da aula ele apenas circula no espaço do quadro branco, se aproximando apenas para auxiliar na resolução de exercícios. Essa mistura é chamada de alternância de código apontada por Brandão (2005), segundo ele o interlocutor deixa pistas de contextualização que faz com que os elementos envolvidos interpretem os significados através de pressuposições e interferências deixadas em partes da interação.

Coupland, (2007, p. 60-61), pontua que atuar de forma equilibrada entre um estilo mais ou menos formal está diretamente ligado a ações estratégicas adotadas pelos agentes do processo para adaptar seus estilos, se adequando aos diferentes interagentes no processo situacional e conversacional.

Ferreira (2011) classificou cinco diferentes tipos de identidades utilizadas pelos professores em sala de aula:

- a) O professor rígido é destacado pelas autoras de que essa identidade não pode ser confundida com a de professor exigente, principalmente por conta do professor rígido estar relacionado a um professor autoritário. O autor ainda aponta que na visão dos professores ser rígido tem como características a inflexibilidade com relação às questões de notas, formatos de avaliação, afastando completamente o aluno das decisões e discussões acerca de

como será o andamento da disciplina. Além disso, para os professores que participaram da pesquisa ser rígido é sempre ser rígido, não podendo ser mesclada a outras identidades.

- b) O professor flexível é identificado pelo tom de voz utilizado pelo professor bem como suas expressões, que indicavam para o estilo de fala mais informal, que segundo a autora está bastante ligado à identidade flexível, além disso a capacidade de saber ouvir o aluno, ser solícito a sanar dúvidas e estar disposto a negociar prazos estão conectadas a essa identidade, porém possuindo limites para diferenciação dos papéis sociais desempenhados por discentes e docentes;
- c) O professor permissivo é caracterizado pela sua liberdade dada aos alunos, que falte firmeza ou controle na condução das aulas e que permite falhas ou erros. Segundo um professor, quando o limite da flexibilidade é excedido se torna permissividade, uma atitude mal vista por eles pois acarreta na falta de controle da aula;
- d) O professor exigente está ligado diretamente com a representação social empregada ao professor, que tem de se adequar às exigências institucionais relacionada a cobrança das atividades, além disso a responsabilidade com o progresso de evolução intelectual dos alunos bem como aplicação de avaliações e cumprimento do currículo do curso;
- e) Por fim, o professor competente, que tem bastante conexão às características ligadas a identidade de professor exigente, além de ser relacionada pelos professores participantes da pesquisa a questões da área de atuação dos mesmos. Essa identidade se apresentava no momento em que os professores estavam na parte expositiva da aula se aprofundando na teoria, além disso nos momentos em que os professores faziam cobranças em relação a qualidade dos trabalhos e pontos a melhorar ficou claro as marcas de identidade de professor competente.

É inegável que, seja em uma sala de aula presencial ou virtual, o docente exerce liderança sobre seus alunos. E, em muitos aspectos, a caracterização sobre identidades de docentes estabelecida por Ferreira (2011) apresenta similaridades com conhecidas teorias de liderança.

A liderança representa um processo em que pessoas com essa habilidade exercem influência sobre outras, sempre em busca de objetivos comuns, como apontado por SLAC (2017). Nas IES a liderança não é diferente, os professores precisam exercer sua liderança principalmente na sala de aula a fim de compreender seus alunos e direcioná-los aos seus objetivos.

Com isso, de acordo com Robbins e Moreira (2005) a teoria de estilos de liderança tem como objetivo explicar os mecanismos de liderança exercidos através das diferentes formas de se portar dos líderes ante a seus liderados para a resolução de tarefas. A teoria mostra três tipos de estilos de liderança: autocrática, liberal e democrática.

No estilo de liderança liberal, o líder não participa diretamente das decisões, não regulamentando ou avaliando o que se passa dentro do grupo, participando apenas quando é solicitado ou questionado sobre algum determinado tema e dando liberdade aos elementos do grupo. Nos estilos autocrático e democrático as características que mais se destacam são as de que são mais voltados para as tarefas, no estilo autocrático de acordo com Maximiano (2011) o líder se preocupa com a tarefa e não em quem a executará, observando seus prazos, custos e padrões a serem seguidos, além disso é preciso em relação às responsabilidades individuais dos membros do grupo, bem como o cumprimento das metas.

Já o líder democrático de acordo com Maximiano (2011) tem como característica valorizar e enfatizar as relações humanas e o trabalho em equipe criando um clima colaborativo em que os elementos se sintam confortáveis, além disso é um estilo de liderança aberto e amigável fazendo com que os membros do grupo participem de todo o processo.

Além dos estilos de lideranças já citados é necessário destacar outros três modelos que complementam os conceitos expostos anteriormente, são eles os modelos transacional, transformacional e laissez-faire. O modelo de liderança transformacional de acordo com Barreto (2009) mostra que esse tipo de líder se esforça em entender e dividir suas preocupações e necessidade dos demais, tratando todos os envolvidos de forma individual, construindo um ambiente propício e favorável ao desenvolvimento e prosperidade, aumentando as potencialidades de cada membro do grupo individualmente.

O modelo transacional tem como base a conexão baseada em trocas, além da utilização de punições e recompensas que tem como foco o desempenho do

indivíduo. Fonseca e Porto (2013) apontam que comportamentos de recompensa contingente, gerenciamento por exceção ativo e gerenciamento por exceção passivo são características claras desse estilo. No gerenciamento por exceção ativo, os liderados tem seus erros e desvios do padrão analisados de forma ativa a fim de medidas corretivas por mau desempenho sejam aplicadas, já na exceção passiva o líder só atua de maneira corretiva só após o erro ocorrer.

Por fim, o estilo *laissez-faire* ou modelo liberal é mostrado por Bento (2008) como um estilo em que é caracterizado pela falta do desempenho na sua prática, o que o difere diretamente dos estilos transacional e transformacional. O líder liberal não está disposto a desenvolver qualquer tipo de plano de ação, com isso suas tomadas de decisão são postergadas por ele para que a instituição funcione bem, camuflando suas obrigações e não levando em conta sua autoridade para com seus liderados.

2.7. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem

Imbernón (2012) aponta que a universidade faz parte de um contexto específico e possui suas particularidades, que devem ser levadas em conta quando se considera as especificidades da carreira do professor universitário. Além disso, este público possui suas próprias vivências e cultura, que impactam diretamente em suas metodologias e formas de transmissão de conteúdo.

Para o autor, a mudança na educação tem como principal catalisador a mudança dos professores. Em sua concepção, a inovação educacional é uma mistura de formação de agentes (professores) e contexto. Então, para que a educação mude, os modelos de gestão e de planejamento precisam de alterações a fim de mudar o contexto em que o trabalho é realizado.

Para Morán (2015, p. 15), existem dois caminhos para se inovar na universidade. O primeiro caminho propõe mudanças mais sutis, que mantêm os projetos com oferecimento de disciplinas regulares, porém priorizam o protagonismo do aluno, utilizando Metodologias Ativas que propõem atividades interdisciplinares, o ensino *blended* ou híbrido, além da sala de aula invertida.

Há ainda o segundo caminho destacado por Morán (2015), que propõe uma enorme e mais profunda mudança, com um projeto que não possui disciplinas e fomenta uma maior participação dentro de sala de aula para que habilidades

importantes para o mercado de trabalho sejam exercitadas e consolidadas através dessa metodologia, de forma que:

“Se queremos que os alunos sejam proativos, precisamos adotar metodologias em que os alunos se envolvam em atividades cada vez mais complexas, em que tenham que tomar decisões e avaliar os resultados, com apoio de materiais relevantes. Se queremos que sejam criativos, eles precisam experimentar inúmeras novas possibilidades de mostrar sua iniciativa.” (MORÁN, 2015, p. 18)

A Metodologia Ativa aborda principalmente em como proceder ante a problemas e situações reais da profissão, o que possibilita que o aluno participe de desafios que demonstrem ter mais importância em seu dia-a-dia, com jogos individuais ou em grupo, resolução de atividades e de leitura, fomentando principalmente que o aluno seja ativo em suas funções e não passivo, tendo um envolvimento prático e mais aprofundado, fazendo com que o professor seja um orientador fugindo das burocracias que os fazem ser apenas transmissores de conteúdo, de forma que sigam uma organização didático-pedagógica, com aulas previamente planejadas e roteirizadas, que visa o atingimento das metas propostas além do aprimoramento emocional, pessoal, intelectual e de comunicação dos discentes.

Morán (2015, p. 28) destaca que algumas metodologias estão se tornando mais evidentes na educação formal já conhecida. O modelo blended ou híbrido, que já foi citado anteriormente, que visa unir as formas físicas e virtuais em grupos e em momentos distintos, que leva em conta as necessidades e também com flexibilidade, não possuindo horários rígidos e um planejamento imutável. O modelo de Metodologias Ativas fomenta um aprendizado melhor por meio das práticas, dos jogos, trazendo projetos que tem importância mais do que do que estão acostumados e que faz a mistura entre aprendizado em conjunto e o incentivo aos alunos bem como o gerenciamento do caminho percorrido por eles. E, por fim, o modelo online, que faz a combinação entre colaboração e personalização, deixando a responsabilidade para o aluno de como irá desenvolver seu caminho, participando

de momentos pré determinados de atividades em grupo e tendo como complemento um sistema que tenha uma plataforma que seja alimentada pelos professores com roteiro semi estruturados, que possam sanar dúvidas que sejam mais previsíveis, além de ter como principal direcionador os professores e tutores que terão de guiar os alunos caso surja alguma questão mais complexa e que necessite de uma explicação mais aprofundada.

2.8. Soft Skills

Além das habilidades relacionadas ao conhecimento técnico, o período em que o aluno participa das atividades em aula e do ambiente Universitário, também são desenvolvidas as Soft Skills.

Sendo assim, Soft skills ou habilidades interpessoais, são competências comportamentais que não estão relacionadas diretamente com o conhecimento técnico ou acadêmico de uma pessoa, mas sim com a forma como ela se relaciona com os outros e com o ambiente de trabalho. Essas habilidades incluem, por exemplo, a comunicação, a empatia, a resiliência, o trabalho em equipe e a liderança. (COTET; BALGIU; ZALESCHI, 2017)

Segundo Goleman (2012), as soft skills são cada vez mais valorizadas no mundo corporativo, pois são consideradas importantes para o sucesso profissional. Goleman (2012) afirma que as pessoas com alta inteligência emocional são capazes de entender e controlar suas emoções, bem como reconhecer as emoções dos outros, o que as torna mais eficazes no trabalho em equipe e na liderança.

Já Deming (2017) destaca que as soft skills se tornaram cada vez mais importantes para o mercado de trabalho nas últimas décadas. Segundo ele, isso se deve à automação de muitas tarefas que antes eram realizadas por seres humanos, o que aumentou a demanda por habilidades interpessoais que não podem ser automatizadas.

Contudo, é importante destacar que as soft skills não são inatas, ou seja, não nascemos com elas. É possível desenvolver essas habilidades por meio da prática e do treinamento, seja por meio de cursos, mentorias ou simplesmente colocando-se em situações que exijam o uso dessas habilidades.

Com o ensino remoto e o distanciamento social impostos pela pandemia, muitos estudantes universitários tiveram que se adaptar a novas formas de

aprendizado e de interação social. Essas mudanças podem ter afetado o desenvolvimento das soft skills desses estudantes, que muitas vezes são adquiridas por meio da interação social presencial.

Por exemplo, a comunicação interpessoal pode ter sido prejudicada pela falta de interação presencial, o que pode ter dificultado o desenvolvimento da empatia e da capacidade de trabalhar em equipe. Além disso, o isolamento social pode ter impactado a resiliência e a capacidade de lidar com situações de estresse e pressão, que são habilidades importantes no mundo do trabalho.

Por outro lado, a pandemia também pode ter proporcionado oportunidades para o desenvolvimento de novas habilidades, como a adaptabilidade, uso de novas tecnologias, capacidade de lidar com a incerteza e a mudança constante. Além disso, o ensino remoto pode ter incentivado o desenvolvimento da disciplina e da autogestão, que são habilidades importantes para a aprendizagem independente.

Em resumo, embora a pandemia possa ter prejudicado o desenvolvimento das soft skills em alguns aspectos, também pode ter proporcionado oportunidades para o desenvolvimento de novas habilidades, sendo elas tecnológicas ou de adaptatividade.

2.9. Hard Skills

As hard skills são habilidades técnicas essenciais para a execução de tarefas específicas e o domínio de tecnologias, desenvolvidas por meio de formação acadêmica, treinamentos ou experiências profissionais. De acordo com Reis et al. (2022), essas competências são mensuráveis e frequentemente exigidas por empregadores como pré-requisitos em processos seletivos. Exemplos incluem conhecimento em linguagens de programação, proficiência em softwares e fluência em idiomas estrangeiros.

Os autores também ressaltam que, embora as hard skills sejam indispensáveis no mercado de trabalho, elas não atuam isoladamente. A complementaridade com as soft skills é fundamental para o desempenho eficaz, considerando que estas últimas englobam habilidades interpessoais e comportamentais que facilitam a interação social e a resolução de problemas em equipe.

2.10. Perfil de alunos e docentes cursos gerenciais

a) Quanto às adaptações dos alunos ao mercado

Observando o contexto atual, as organizações têm estado em constante mudança tanto na forma em que é feita a gestão de pessoas quanto na exigência de perfis de profissionais mais flexíveis e que tem um processo de decisão mais rápido e eficiente na solução de problemas ou na busca de metas. Desta forma, como destacado por Silva, Santana e Pereira Neto (2010) o mercado atual busca um administrador que possua conhecimento sobre as diversas áreas de administração (como por exemplo economia, direito, marketing e contabilidade, dentre outros).

Lassance e Sparta (2003) explicam possíveis motivos que orientam a busca desse perfil específico de trabalhador pelo contratante, segundo as autoras, por conta da busca pelo modelo enxuto de produção, a utilização de novos recursos tecnológicos e a produção de bens não-materiais (como a geração de informações e prestação de serviços). Estes fatores culminaram para que surgisse uma transformação nas vagas ofertadas de trabalho e provocasse com isso o desemprego como consequência desse processo de evolução na busca por profissionais, principalmente pela constante evolução no quesito tecnológico, transformando muitos processos para que sejam automatizados ou informatizados, fazendo com que a mão de obra tenha de ser mais técnica e qualificada. Segundo as autoras (2003), esse processo de mudança fez com que fosse exigido dos colaboradores o aprimoramento e a conquista de novas habilidades para que sua empregabilidade não fosse afetada pela nova constante do mercado. Tais habilidades seriam o conhecimento sobre novas tecnologias (bem como sua adaptação aos contextos de trabalho), além de flexibilidade no relacionamento dentro do trabalho e de produção.

b) Quanto ao estilo de aula/aprendizagem

De Souza et al. (2013) aponta que a aprendizagem efetiva dos alunos acontece através de diversos fatores que fazem parte tanto da vida pessoal do aluno, quanto das atividades que estão conectadas aos estilos de aprendizagem

dos alunos, a infraestrutura que é oferecida para o ambiente de ensino para a aplicação de atividades diferentes do comum, o estilo de condução de aula do professor, além de diversos outros fatores que estão em paralelo de forma direta ou indireta com a sala de aula. Os autores concluem que os resultados que foram obtidos através da pesquisa não são compatíveis com o que se espera do curso de Administração, que tem como premissa o desenvolvimento de habilidades que estão diretamente ligadas à gestão, como liderança, a solução rápida de problemas e visão empreendedora.

Tais resultados estão em consonância com os resultados obtidos pela pesquisa feita por Stefano, Passador e Bzuneck (2003), que constatam que os alunos do curso de Administração da Universidade Norte do Paraná buscam realmente o aprendizado efetivo e prático; desenvolver e aprofundar novas habilidades; entender e dominar os temas ali debatidos; aumentar seu nível intelectual, além de outras características que são trabalhadas principalmente nas disciplinas de gestão de pessoas. Entretanto, os autores afirmam que tais motivações não devem ser generalizadas para as demais disciplinas que agregam a grade curricular do curso.

Os autores concluem que para que o aluno tenha êxito na sua formação, são muito dependentes do processo de aprendizagem como um todo. Para isso, é preciso que o processo não se limite somente às notas dos alunos, mas que seja um processo contínuo que inclui empenho, esforço e perseverança do aluno durante sua graduação. Bzuneck (2001b) ainda complementa que o desenvolvimento de novas habilidades e novos conhecimentos não depende completamente do talento do aluno, mas de como é feito o trabalho mental utilizado para tal. O fator da motivação também é apontado pelo autor como um real motivo que pode agregar ainda mais para que os resultados de aprendizagem sejam maiores do que poderia ser previsto com base em parâmetros pessoais, pois por estar motivado o aluno conseqüentemente se esforçará de verdade em busca do conhecimento.

c) Quanto às competências e habilidades aprendidas em sala

Zarifian (2010), propõe de forma sistemática quatro eixos necessários para que o aluno de administração possa exercer de forma profissional sua ocupação, sendo eles: competências técnicas ou da profissão; competências organizacionais,

que são desenvolvidas dentro da organização ou sobre ela; competências de inovação, que estão diretamente ligadas ao desenvolvimento de projetos e a ações ou de lançamento de novos serviços; e as relacionais, que são direcionadas ao público e aos clientes.

Fleury e Fleury (2001, p.24) estabelecem três eixos de competências, sendo eles: Competências de Negócio, que estão ligadas diretamente ao entendimento e compreensão do negócio, em prol de seus objetivos, do mercado, dos clientes, dos concorrentes, bem como o contexto macroeconômico, político e social de forma ampla; Competências técnico-profissionais, que englobam características de uma determinada função, operação ou ocupação; Competências Sociais, que de acordo com o autor, são ligadas à interação com as pessoas.

Moreira et. al (2014) mostram em seu estudo que no contexto atual em que as mudanças dentro das empresas ocorrem de maneira rápida e repentina é que surge o administrador moderno, que por conta dos novos parâmetros exigidos no mercado, precisa alinhar o que é aprendido dentro do curso de Administração com o aprimoramento e desenvolvimento de suas competências, a fim de superar as expectativas do mercado que exigem velocidade de resposta e flexibilidade para lidar com as mudanças constantes no mercado.

Ainda de acordo com a pesquisa feita por Moreira et. al (2014), foi constatado que as pressões feitas pela demanda do mercado de trabalho fizeram com que os alunos do curso de Administração da UNESP/Tupã fossem condicionados a se aprimorarem, deixando em evidência a busca pelo ajuste no perfil pessoal dos alunos por conta do mercado de trabalho em características como a pró-atividade, desenvolvimento de perfil empreendedor, flexibilidade, melhoria nos relacionamentos interpessoais, comunicação, trabalho em equipe, visão analítica e sistêmica. Entretanto, segundo o autor, para que essas habilidades se desenvolvam e se consolidem como competências, é necessário que exista um tempo de maturação para que essas habilidades sejam colocadas em prática em situações de decisão em situações complexas e a capacidade de operação.

No estudo de Godoy e Antonello (2009) fica claro em sua pesquisa que a visão dos alunos do curso de Administração estão em bastante consonância com o que foi mostrado pelos autores citados anteriormente no que diz respeito às competências aprendidas em sala, como mostrados nos resultados: a habilidade de administração de pessoas/equipes sendo a mais citada entre os alunos; a

identificação de problemas, a elaboração e implantação de soluções como principal competência trabalhada; a visão geral de uma empresa; e por fim o comportamento ético.

d) Quanto ao perfil de Docente

Xavier (2012, p3) aponta em seu estudo realizado com alunos de Administração na UFRJ que os alunos consideram o curso um tanto quanto generalista, e que por conta disso, possivelmente se sintam perdidos ao longo da graduação, o que acaba culminando em uma desmotivação de atuar na área mesmo depois de formado. O autor ainda afirma que os alunos buscam por líderes que possam contribuir para a consolidação de qual melhor direção deve ser seguida, principalmente quando o caminho que está sendo seguido parece uma incógnita e sem qualquer ligação com a graduação feita por eles.

Nassif e Hanashiro (2002) constataam que a qualificação e capacitação dos docentes tem crescido de forma constante por conta da necessidade de renovação de seus conhecimento e criar novas competências a fim de filtrar e repassar aos alunos uma grande quantidade de informações que aparecem a todo momento, de forma que se adaptem também as novas tecnologias e trabalhar de forma mais próxima e direta com os alunos, sendo um agente de mudanças e parte fundamental no processo de desenvolvimento e evolução da sociedade.

Por fim, Hocayen-da-Silva e De Castro (2005) mostram em sua pesquisa que não foram encontradas diferenças na forma em que o ensino é feito entre especialistas, mestres e doutores. Entretanto, a forma de avaliação mais ocorrente é o formato de seminário entre docentes mestres e doutores, levantando a possibilidade dessa prática estar diretamente conectada com a formação dos próprios mestres e doutores, pois o uso de seminários como forma de avaliação é o mais comum em programas de mestrado e doutorado.

Freitas e Lima (2020) afirmam que "a integração de novas tecnologias no ensino superior, como simulações empresariais e plataformas digitais interativas, é fundamental para aproximar os alunos da realidade corporativa e permitir uma aprendizagem mais dinâmica e eficaz" (p. 62).

e) Espiral do conhecimento

Uma das teorias mais consolidadas a respeito da gestão do conhecimento é a teoria da criação do conhecimento feita por Nonaka e Takeuchi (1997), ao qual demonstra de forma detalhada e bem construída a criação do conhecimento organizacional, bem como o processo envolvido para que seja possível sua difusão dentro das organizações.

A teoria se baseia nos dois tipos de conhecimentos que são apontados por Polanyi (1966) , sendo o primeiro deles o conhecimento explícito, que seria o conhecimento mais formal e sistemático, podendo este ser colocado em papel, desenhos ou frases e, com isso facilitando o processo de compartilhamento e comunicação a respeito; E o conhecimento tácito, sendo esse um tipo de conhecimento mais informal que está relacionado à percepção individual, sentidos, as perspectivas, convicções, sendo esse um tipo de conhecimento que possui mais dificuldade em ser transmitido. (NONAKA, 1991; VON KROGH; ICHIJO; NONAKA, 2001).

Para Nonaka (1997), para que o conhecimento organizacional seja disseminado, construído e armazenado, são necessários alguns requisitos básicos para que isso seja possível. É preciso que o conhecimento não seja mantido apenas de forma individual e que se crie um conhecimento organizacional entre todos os envolvidos, principalmente partindo do pressuposto que o conhecimento quem cria é o indivíduo e não a organização, porém se essa informação não for difundida entre a organização, se mantendo apenas no indivíduo, essa será perdida.

Sendo assim, o conhecimento tácito individual mobilizado necessita ser amplificado organizacionalmente por meio dos quatro modos de conversão, sendo um processo espiral começando em um nível individual de forma crescente, atingindo outros departamentos, seções, organizações e divisões da organização (NONAKA; TAKEUCHI, 1997).

Para a criação do conhecimento organizacional, é necessário a conversão dos conhecimentos tácito e explícito por meio dos quatros processos em que o conhecimento individual é “amplificado” dentro da organização através de um processo social dentre os indivíduos que fazem parte da organização.

Sendo eles através do conhecimento criado pela Socialização, Externalização, Combinação e Internalização, o SECI (Figura 1) (NONAKA, 1991; NONAKA 1994, NONAKA; TAKEUCHI; 1997; NONAKA; TOYAMA; KONO, 2000):

- **Socialização:** O conhecimento tácito é compartilhado entre as pessoas por meio da experiência direta, como no trabalho conjunto ou no aprendizado por observação. Exemplo: Alunos discutem ideias em grupos de estudo ou aprendem observando colegas em um laboratório;
- **Externalização:** a transformação do conhecimento tácito em conhecimento explícito por meio de ações que consigam ser compreendidas pelos outros indivíduos, sendo esse um processo de criação de conhecimento ideal por intermédio do diálogo e com reflexões coletivas, além do uso de analogias e metáforas, produzindo conhecimento conceitual aos envolvidos. Exemplo: Um aluno escreve um artigo científico ou grava um vídeo explicando um conceito complexo;
- **Combinação:** a transformação do conhecimento explícito em conhecimento explícito, que é um processo de sistematizar conceitos em um sistema de conhecimento, em que, as conceituações são construídos pelas equipes através da edição, combinação e processamento com a finalidade de criar um novo conhecimento, sendo essa a sistematização do conhecimento, formando assim o conhecimento sistêmico. Exemplo: Alunos unem dados de várias pesquisas para criar um projeto interdisciplinar;
- **Internalização:** a transformação do conhecimento explícito em conhecimento tácito, sendo esse um processo de integração do conhecimento explícito na forma de conhecimento tácito. De forma a internalizar o novo conhecimento explícito que foi difundido dentro da organização pelos indivíduos, em que ocorre por meio do “aprender fazendo”, nos modelos mentais, verbalização e diagramação, formando assim o conhecimento

operacional. Exemplo: Alunos aplicam o que aprenderam em sala de aula durante estágios ou projetos práticos.

Com isso, o processo engloba o indivíduo, a organização e os grupos que a formam, se desenvolvendo da seguinte forma: primeiramente, o processo de socialização promove um “ambiente” de interação, proporcionando um compartilhamento de experiências, e com isso, a criação do conhecimento se inicia com a socialização, sendo esse um processo que converte novos conhecimentos por meio das experiências diretas que são compartilhadas durante o dia-a-dia das interações e relações sociais com clientes, fornecedores e concorrentes. Sendo assim, o conhecimento tácito é estruturado em conhecimento explícito por meio da externalização para que os outros indivíduos possam compreender através de imagens, conceitos, da reflexão coletiva e da troca de idéias utilizando metáforas e analogias.

Desta forma as pessoas usam da consciência discursiva para tentar justificar e articular o mundo. Dentro e fora da organização é onde o conhecimento explícito é coletado e recolhido a fim de ser difundido por toda a organização, sendo assim, ele é combinado, transformado e editado pelo processo de combinação. Com isso, a rede de interação que é formada entre o conhecimento que foi recém criado e o conhecimento que já existe que culmina no processo de combinação. Por fim, todo o conhecimento explícito que foi criado e “amplificado” por toda a organização se torna em conhecimento tácito por meio do “aprender fazendo”, que é o chamado processo de internalização, em que o conhecimento é usado em ações concretas e se transforma na base para novas rotinas, necessitando ser renovado por meio da ação, prática e da reflexão entre os indivíduos (NONAKA; TAKEUCHI, 1997; NONAKA; TOYAMA, 2003).

Através do SECI, é possível a geração da espiral de criação do conhecimento de expansão horizontal, por meio do nível ontológico (indivíduo, grupo, organização e interorganização) que se sobressai das barreiras organizacionais como seções, áreas e departamentos de forma vertical através do nível epistemológico (conhecimentos tácito e explícito). Essa espiral pode ser compreendida de forma ilustrativa através da figura a seguir:

elementos trazidos para o ensino remoto, como as plataformas utilizadas, métodos de ensino, motivação, sistemas de avaliação e interação com os demais alunos.

Já para as entrevistas com os professores, foi buscado a visão com relação a preparação dos mesmos para o ensino remoto, bem como plataformas utilizadas, motivação, estilo de aula, perfil de professor, interação com os alunos e metodologias utilizadas. Foi utilizado um roteiro de entrevista semi-estruturado, também desenvolvido pelo autor, com o objetivo de abordar os pontos discutidos no referencial teórico e a fim de cruzar as informações obtidas das entrevistas com os alunos. Além disso, uma entrevista teste foi realizada para garantir a precisão das respostas, cobrindo os períodos pré, durante e pós-pandemia.

Os alunos entrevistados foram os universitários dos cursos gerenciais da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), sendo eles Administração e Gestão da Informação que compõem a Faculdade de Gestão e Negócios (FAGEN). Os alunos entrevistados foram selecionados em caráter não estatístico e intencional, o método utilizado para a escolha foi o método de bola de neve, que de acordo com Vinuto (2014) é uma forma de amostra não probabilística que faz com que sejam usadas cadeias de referência para procura de novos entrevistados, fazendo com que um entrevistado indique o próximo para que assim se encontre o maior número de indivíduos para que a pesquisa seja efetiva.

Além disso, os professores entrevistados foram escolhidos conforme a disponibilidade, buscando ao menos um professor de cada departamento da FAGEN. Sendo eles os departamentos: Gestão de Pessoas; Organizações e Estratégia; Finanças e Marketing.

Foi utilizado o método de análise descritiva devido à sua adequação para organizar, interpretar e sintetizar dados qualitativos coletados nas entrevistas. Esse método permitiu compreender padrões, percepções e práticas relatadas pelos participantes. De forma que ao analisar todas as entrevistas fosse possível comparar seus dados e obter uma melhor compreensão sobre a opinião geral do tema.

4. Pesquisa com os alunos

Foram entrevistados 10 discentes que cumpriram os pré-requisitos do estudo estabelecidos, sendo assim fazem parte dos cursos de Administração e Gestão da Informação da Faculdade de Gestão e Negócios da UFU. Os alunos escolhidos tiveram previamente a experiência com o ensino presencial antes de 2020, além de terem também experiência com o ensino remoto durante todo o período pandêmico (03/2020 a 04/2022). São alunos que estão entre o 5º e 12º período de seus respectivos cursos. Além disso, as entrevistas foram realizadas no ano de 2022 ao final do ensino remoto.

Também é de suma importância destacar que foi feito um pré teste com um aluno do curso de Administração, além de o instrumento de coleta de dados ter sido validado por dois especialistas. Após estes critérios de validação (face e conteúdo), o instrumento foi utilizado de fato com os demais alunos.

O Quadro 1 destaca o perfil dos estudantes selecionados para composição da amostra de entrevistados.

Quadro 1 - Alunos dos cursos de Administração e Gestão da Informação - FAGEN UFU

NOME	IDADE	GÊNERO	CURSO	PERÍODO
Entrevistado 01	25 anos	Masculino	Administração	12º
Entrevistado 02	21 anos	Masculino	Administração	5º
Entrevistado 03	26 anos	Masculino	Gestão da Inf.	10º
Entrevistado 04	22 anos	Masculino	Administração	8º
Entrevistado 05	22 anos	Masculino	Gestão da Inf.	6º
Entrevistado 06	28 anos	Feminino	Administração	6º
Entrevistado 07	22 anos	Feminino	Administração	6º
Entrevistado 08	23 anos	Feminino	Administração	7º
Entrevistado 09	22 anos	Feminino	Gestão da Inf.	8º
Entrevistado 10	22 anos	Masculino	Administração	8º

Fonte: Dados da pesquisa

5. Resultados e Discussão

5.1. Constatações a respeito do ensino à distância

De acordo com as entrevistas feitas, as análises foram realizadas de acordo com as categorias criadas e suas subcategorias, sendo elas: “Formato das aulas”, que possui como subcategorias: “Tempo de duração das aulas”; “Dinâmica da aula”; “Carga de conteúdo”; “Quantidade de matérias matriculadas por aluno”.

Como segunda categoria temos os Professores, que possui como subcategorias: “Estilo de aula”; “Perfil dos professores”; “Domínio de conteúdo”; “Flexibilidade”; “Ferramentas pedagógicas utilizadas”; “Materiais para acompanhamento das aulas”.

Na terceira categoria, foi abordada a presença da faculdade (a Faculdade de Gestão e Negócios – FAGEN), como subcategorias tem-se: “Número de vagas por disciplina”; “Flexibilidade para matrículas em outros cursos e turnos”; “Informativos”.

Na quarta categoria foram abordados quanto à Motivação e como subcategorias tem-se: “Frequência nas aulas”; “Desempenho”; “Interação com os demais alunos”; “Trabalhos em grupo”; “Motivação para frequentar as aulas”.

Por fim, na quinta categoria destacam-se as Competências aprendidas. Todas as categorias foram abordadas de acordo com a percepção dos alunos no período presencial pré pandemia, durante o ensino à distância no período pandêmico e quais as lições aprendidas, na visão deles, para a volta do ensino presencial pós pandemia.

O Quadro 2 evidencia a síntese das categorias analisadas, bem como dá informações quanto a qual foi a definição adotada para cada atributo pesquisado.

Quadro 2 - Categorias analisadas

Categorias	Subcategorias	Definição
Formato das aulas	Tempo de duração das aulas	Tempo total utilizado para ministração das aulas e resolução de atividades em sala
	Dinâmica das aulas	Métodos utilizados para exposição do conteúdo e interação com os alunos
		Quantidade de assuntos e

	Carga de conteúdo	atividades tratados durante a disciplina
	Quantidade de matérias matriculadas por aluno	Número de disciplinas ao qual o discente se comprometeu no semestre
Professores	Estilo de aula	Formas de exposição de aula, sendo elas expositivas e/ou práticas
	Perfil	Atributos e características que englobam a forma de condução e tratamento para com os alunos, podendo ser mais rígidos ou mais flexíveis, por exemplo.
	Domínio de conteúdo	Destreza e habilidade transmitida pelo professor ao ministrar o conteúdo, tanto para sanar dúvidas quanto para transmitir o conteúdo.
	Flexibilidade	Maleabilidade com relação a mudança nas metodologias usadas em aula, mudança de datas e métodos alternativos de avaliação.
	Ferramentas pedagógicas utilizadas	Plataformas virtuais utilizadas para ministração das aulas e desenvolvimento de atividades.
	Materiais para acompanhamento das aulas	Disponibilização de livros, PDFs, sites e/ou plataformas virtuais.
Fatores institucionais à Faculdade	Número de vagas por disciplina	Quantidade de alunos permitida pela faculdade nas disciplinas.
	Flexibilidade para matrículas em outros cursos e turnos	O quanto a faculdade era solícita e aberta aos alunos para matérias equivalentes.
	Informativos	Quanto aos e-mails, publicações e notificações feitas pela faculdade.
	Frequência nas aulas	Quanto o aluno se fazia presente nas aulas as quais ele foi matriculado.
	Desempenho	Performance executada e aprovações dos alunos nas matérias as quais ele foi matriculado.

Motivação	Interação com os demais alunos	Forma com que os alunos interagiam entre si, seja dentro ou fora de sala de aula.
	Trabalhos em grupo	Execução de atividades que demandavam mais de um aluno durante o ensino remoto.
	Motivação para frequentar as aulas	Elementos que faziam com que o aluno sentisse interesse pelas aulas durante o ensino remoto.
Competências aprendidas		Habilidades profissionais aprendidas pelos alunos, sendo de dentro ou fora de sala de aula.

Fonte: Dados da pesquisa

5.2. Quanto ao formato das aulas

5.2.1. Tempo das aulas

De acordo com os alunos entrevistados foi observado que, sete dos dez dos entrevistados afirmaram que os professores optaram por aulas mais curtas, utilizando o horário para o cumprimento da disciplina de forma divididas entre aulas síncronas (aulas em tempo real) e aulas assíncronas (aulas gravadas). Como citado pelo aluno entrevistado 01:

“No tempo das aulas durante o ensino à distância e quando uma matéria tinha... dois horários seguidos... duas aulas seguidas... o professor sempre dava apenas uma matéria... uma das aulas, depois passavam atividade assíncronas”.

Esse fato também foi destacado pelo aluno entrevistado 04:

“Olha, durante o ensino remoto minhas aulas eram muito curtas, se eu tivesse tipo uma matéria que tem aula segunda e terça, o professor dava aula na segunda-feira e na terça ele dava meio que tipo aula de vídeo ou coisa do tipo”.

É importante destacar que essa ação trouxe benefícios de acordo com a visão dos alunos, como observamos na fala do entrevistado 08:

“Eu preferia que fosse mais curta... que eu acho que no remoto cansa muito a nossa cabeça, tela de computador cansa muito mais do que a gente estar na sala... e sozinho também, não tem interação.”.

E também na fala do entrevistado 01:

“Acho que isso era bem mais interessante, bem melhor porque você ficava ali durante uma hora, uma hora e meia e o professor passando o conteúdo, a matéria e tudo mais, só que depois ele passava as atividades e você era obrigado a fazer as atividades porque senão você não teria os pontos, e aí com isso né, uma hora... depois de uma hora que o professor deu a aula, você poderia aproveitar essa outra uma hora e meia que você tinha dessa matéria ou algum outro melhor momento na visão da sua rotina para poder fazer as atividades mesmo”.

Essa percepção quanto ao tempo das aulas se conecta diretamente com o que foi mostrado por Mora (2017), que discorre acerca de que, principalmente entre a geração Z e Millennials, seria mais eficaz o uso de aulas mais curtas e com elementos que sejam diferentes do andamento comum da aula. O entrevistado 06 reforça esse ponto mais uma vez em sua fala:

“Então o encurtamento é muito melhor, te prende muito mais a atenção do que um horário muito extenso que vai chegar uma hora que você vai se distrair e não vai prestar atenção mais”.

Como contraponto ao que observamos nos pontos positivos na redução do tempo das aulas, um fator fez com que, apesar do encurtamento das aulas, o aluno ainda sim não conseguia obter total proveito no momento das aulas, que foi o fator distração por motivos externos. Podemos observar na fala do entrevistado 05:

“..Até porque a gente não ia prestar atenção o tempo todo, porque você tava vendo a aula, a sua mãe chamava para lavar a louça, aí tipo... não tinha como ficar prestando atenção o tempo inteiro, então eles já sabiam disso e diminuíram...”;

E também na fala do entrevistado 06:

“...No online... eu tive muita dificuldade de prestar atenção, muita, muita, muita distração externa... voltei para casa dos meus pais e é uma dinâmica muito diferente do que quando eu tava aqui em Uberlândia... era muito difícil prestar atenção, então de conteúdo foi muito ruim assim... não é toa que eu voltei agora e tem algumas coisas que eu tenho muita dificuldade e se falar se eu aprendi de verdade no online... eu vou dizer que não, porque não consegui aprender.”.

Esse contraponto se conecta diretamente com o que foi mostrado na pesquisa feita por Oliveira, Weber e Floriani (2021) que apontaram que o formato online teria fatores que poderiam comprometer o processo de aprendizagem, destacando as distrações como um dos mais cruciais para a falta de foco no ambiente online.

O mecanismo proposto por Mora (2017) de que os professores deveriam propor quebras de dinâmica a cada 15 minutos durante a aula seria o ideal para minimizar essas possíveis distrações geradas através do ambiente virtual e também no ambiente de sala de aula presencial.

Esse mecanismo poderia ser muito eficaz até no ambiente presencial, visto que à medida que o tempo passa, novos ingressantes ao ensino superior fazem parte de uma geração cada vez mais tecnológica e baseada na dinâmica do mundo digital, em que o uso de vídeos curtos e mais objetivos são amplamente utilizados para atrair a atenção de seus usuários dentro das plataformas, ampliando a interação com as mesmas e cada vez mais inovando na forma de exposição de conteúdo.

5.2.2. Dinâmica das aulas

As opiniões entre os alunos entrevistados acerca da dinâmica das aulas durante o ensino à distância foram divididas entre os alunos que perceberam que os professores realmente se empenharam em dado momento e conseguiram utilizar de diversos recursos e metodologias para uma maior imersão dos alunos, além do fato de que os alunos que perceberam que os professores mantiveram a mesma metodologia usada durante o período presencial antes da pandemia. Cinco dos dez entrevistados relatam descontentamento com este sistema, o considerando “engessado” e com poucas brechas para mudanças.

Com a fala do entrevistado 03 podemos observar que é ressaltado o empenho dos professores em expor de formas diferentes do habitual durante o ensino remoto:

“ O conteúdo em si ele era melhor exposto, porque com a vinda da pandemia os professores começaram a aderir outras formas de ensino e começaram a testar outras formas de ensino, que era algo que você não via durante o presencial, durante a pandemia os professores testavam constantemente métodos, sites, plataformas, idéias...”.

Também na fala do entrevistado 09 observamos em como a dinâmica da aula com o uso de tecnologias foi crucial para o aprendizado:

“A dinâmica da aula alguns professores aproveitaram para inovar, mostravam alguns exemplos de vídeo, de slide, o que eu achei muito legal... inclusive me contribuiu muito para Álgebra Linear. Tiveram professores que souberam usar a tecnologia a seu favor sabe, porque por exemplo, na Álgebra Linear mesmo a gente tem objetos 3D... que antes eu não entendia, eu via no quadro mas no quadro ficava 2D né... Então eu não entendia a dimensão daquilo literalmente, aí com a ajuda de software, com tecnologia... aí sim no meu terceiro ano de faculdade que eu fui conseguir passar na matéria do primeiro período porque eu consegui visualizar ali, o software me fez ver o que que era um elipsóide...”.

A fala da entrevistada ilustra como o uso de tecnologias no ensino, como softwares de visualização 3D, pode transformar o conhecimento tácito em explícito, facilitando a compreensão de conceitos complexos, como o elipsóide em Álgebra Linear. Esse processo está alinhado com a teoria de Nonaka e Takeuchi (1997), que descreve como a externalização do conhecimento tácito, por meio de novas ferramentas, leva à sua internalização, onde o aluno aplica o que aprendeu na prática. O software, ao permitir a visualização clara de conceitos antes difíceis de entender, torna-se um facilitador na criação e aplicação do conhecimento, fazendo com que ele possa se tornar parte da prática acadêmica cotidiana.

Como contraponto, cinco alunos de Administração mostraram insatisfação quanto a dinâmica proposta pelos professores durante o ensino remoto, observa-se na fala do entrevistado 04:

“... durante as aulas o professor chegava e simplesmente ou passava slide e ficava falando uma porrada de slide por cima, ou tem algum vídeo sobre matéria, eu senti que bem no início da pandemia, nos primeiros seis meses de aula foi bastante complicado, era muito professor que não tinha a mínima noção de como dar uma aula online, era muito aluno que não tinha noção de como é ter aula online, então ficou os dois lados ali perdido e eu sinto que foi muito... foi muito ruim, muito ruim em todos os aspectos.”.

Com essa fala, observamos que apesar da migração completa do ambiente físico para o virtual alguns professores continuaram a utilizar uma forma mais expositiva do conteúdo, não explorando completamente as praticidades proporcionadas pelas ferramentas virtuais para o complemento da experiência da

aula. E, especialmente - na fala do entrevistado 09, destaca-se a falta de controle do ritmo de aula, que é distinto entre o formato presencial e o online.

A fala do entrevistado 05 evidencia mais uma vez que a dinâmica da aula foi comprometida e apesar da aprovação na disciplina, o conhecimento não era consolidado e efetivo para avançar no currículo acadêmico segundo o entrevistado:

“... eles usavam aquela matéria antiga, engessada e toda ruim do presencial que eles davam depois no online, então era bem corrido e não era muito proveitoso naquela época, eu não consegui aprender muito com aquilo, eu passava. Eu brinco que eu matei de 50 a 60% do curso no online mas não aprendi nada, se me pedir para fazer uma integral eu não lembro como é que faz mais de cálculo 3 e passei sem pegar recuperação.”

5.3. Quanto aos professores, na visão do aluno

5.3.1. Estilo de aula

Com a mudança no ambiente e no modo em que as aulas seriam ministradas durante o ensino à distância durante a pandemia, seria esperado que alguns elementos das aulas seriam modificados a fim de não comprometer o aprendizado dos alunos durante esse período turbulento em que o mundo todo estava passando.

A partir disso, foi percebido nas falas dos entrevistados que houveram professores que mudaram seu estilo de aula, mas ainda assim, foram tidos como aulas “chatas” e “monótonas”, devido à postura percebida pelo entrevistado de o docente se manter como “meros” transmissores de conteúdo. Como fica claro na fala do entrevistado 07:

“Tiveram alguns professores que continuaram esse coisa meio chata de só slide e ficar lendo as coisas que estão no slide e pronto, tiveram outros que não... que realmente era... vamos supor, três tópicos mas aí era a pessoa falando, explicando, dando exemplo e pedindo para o aluno falar mesmo a opinião e tal. Então até que assim... deu uma mudada bastante do que era no presencial e no remoto.”;

Entretanto alguns alunos notaram que houveram professores que se propuseram a fazer algo diferente e fazendo com que os alunos participassem mais das aulas, aprendendo de forma colaborativa e mais flexível, como foi apontado por Valente (2015) que pontua que os alunos em um ambiente de aprendizagem virtual devem atuar como protagonistas, aprendendo por meio de resolução de problemas

e enriquecendo ainda mais o conhecimento através das vivências durante o período de aula.

Tal fato fica evidente nas falas do entrevistado 03:

“... Então você acabou vendo o estilo de aula mais flexível, você tinha uma melhor dinâmica com professor, o perfil dos professores como eu acabei de dizer, mesmo professores que eram mais rígidos, mas antigos dentro da faculdade, começaram a olhar para si mesmo e optar por outras dinâmicas... às vezes um professor que ensinava há 20 anos no presencial teve que migrar tudo para online em um mês, você via que os próprios professores estavam ali para aprender com você, pediam dicas, pediam uma ideias, então você via que os professores estavam muito mais abertos”.

Na fala do entrevistado 09 fica claro em como o uso de outras ferramentas para complemento da aula fazem diferença em relação à uma aula em que o conteúdo só é transmitido pelo professor:

“ Tiveram professores que conseguiram utilizar a tecnologia a seu favor, já outros não... mantiveram questão e slide com muito texto, poluído, a gente cansava de ler também... então acho que é isso. Pelo menos pra mim pessoalmente acredito que a dinâmica influencia na absorção de conteúdo... eu tenho mais facilidade com coisa visual assim... se me mostrar um exemplo prático, um vídeo didático... às vezes eu absorvo mais do que um texto... uma coisa monótona.”

O entrevistado 04 pontua sobre a diferença de uma mesma disciplina feita no presencial durante o ensino remoto houveram adaptações feitas pelos professoras a fim de facilitar e tornar mais flexível e dinâmica durante as aulas:

“Eu senti, eu tive prática com uma matéria no presencial antes da pandemia e eu fui reprovado nela, depois puxei ela no online e senti que foi bem mais fácil, não em questão da matéria ser mais fácil, mas sim a dinâmica que a matéria foi imposta pelo professor, ele foi... o professor no caso foi bem mais flexível com os alunos, não foi aquele cara chato que seria no presencial, porque tem professor que é muito enjoado e eu senti que muitos professores mudaram o estilo de ensino deles na pandemia, querendo ou não para facilitar a nossa vida também, porque eles viram o quanto tava difícil para todo mundo, até para eles”

Essa fala se conecta diretamente com o que foi dito por De Melo Costa, Soares e Cavalcante (2020), que destacaram que o ambiente virtual, por se tratar de algo novo pra maioria dos alunos, seria mais difícil lidar com a mesma cobrança que seria presencialmente, se adaptando a realidade imposta naquele momento.

Desta forma, podemos concluir que o perfil do professor pode estar mais ou menos alinhado com a construção de um conhecimento prático além da utilização de ferramentas de tecnologia que podem ser úteis para esse processo.

O que pode-se perceber com o que foi dito por Nonaka e Toyama (2003) com relação ao *ba*, que se caracteriza como um local de interação dinâmico, que capacita, que possibilita a criação, utilização, compartilhamento e difusão do conhecimento, foi talvez um dos motivos chave para que o conhecimento durante o ensino à distância não tenha sido efetivo. O *ba* pode ser um contexto em um espaço físico, virtual e/ou mental, sendo compartilhado entre duas ou mais pessoas da organização com o fim de todos os indivíduos possam compartilhar de tempo e espaço por meio da experiência direta, fazendo com que seja construído um contexto de linguagem em comum entre os envolvidos no processo SECI.

Os professores tendo maior domínio sobre esses ambientes de compartilhamento entre os alunos facilitaria no processo de aprendizagem e faria com que os alunos pudessem compartilhar experiências próprias dentro do contexto da aula, fomentando ainda mais a discussão e utilizando de elementos do próprio contextos dos alunos.

5.3.2. Perfil dos professores

De acordo com a fala da maioria dos entrevistados houveram mudanças significativas no perfil dos professores que, muitas vezes durante o ensino presencial pareciam ser menos maleáveis e mais rígidos em relação a datas e os formatos das avaliações.

Com isso, os alunos sentiam maior flexibilidade para execução das atividades, tendo instruções mais claras e percebendo maior sensibilização por parte dos professores durante o ensino remoto, isso fica evidenciado na fala do entrevistado 04:

“... realmente o EAD ajudou bastante nessa matéria, ela expôs de um jeito muito diferente também, ela propôs da gente pesquisar, não fazer uma apresentação de trabalho todo criterioso, ela fez a gente aprender a matéria, no presencial ela apenas queria que a gente aprendesse fazendo o trabalho, no online não, a gente aprendeu o que era a pesquisa que ela queria, como fazer a pesquisa dela, como utilizar o site, como fazer referência, como fazer um trabalho perfeito só que um jeito mais leve, não tão crítico e pressionado igual era antes.”

Também fica evidente na fala do entrevistado 03 que pontua:

“... Os métodos de avaliação e tudo mais, ficaram muito mais flexíveis na minha opinião, cada vez mais os professores tinham uma empatia pelos alunos, de que o aluno está em casa, o aluno pode não ter internet, a energia do aluno pode cair, o aluno pode ter dificuldade de se conectar numa aula em tal período do dia...”.

Outro fator observado foi na questão do tom de voz utilizado pelo professor e a maneira informal que foi utilizada dentro de sala de aula, fazendo com que fosse um ambiente divertido e acolhedor para o processo de aprendizagem. Esse fato fica evidente na fala da entrevistada 06:

“... e a forma como ela falava também, acho que a forma como a professora falava assim... às vezes em um tom de voz menos padronizado, prende a gente e era muito mais divertido a aula dela e fez total diferença do que o restante que só ficava passando slide e fazia a gente ver os slidezinhos e escutar a pessoa de fundo.”

De acordo com os entrevistados, os professores durante o ensino remoto estavam mais abertos a elucidarem dúvidas que surgissem, muito por conta da praticidade advinda das plataformas usadas durante o ensino remoto, esse fato fica claro na fala do entrevistado 10, que pontua:

“... E em relação aos professores eu acho que sim, como a gente eles também estavam em casa... eles eram muito mais flexíveis com horários disponíveis, então tinha professor meu que eu mandava mensagem às três da manhã e ele já respondia às seis da manhã... era uma coisa bem mais dinâmica, porque eles também estavam em casa devido a pandemia então era mais tranquilo, tinha um e-mail... alguns professores entraram no grupo da sala, a comunicação por ser virtual e por estar todo mundo em casa e com mais com tempo...”.

Esses fatores se adequam perfeitamente com o que foi mostrado por Ferreira (2011), que pontua acerca do perfil de professor flexível, que tem como características a forma informal de condução de aula, tanto na fala quanto nos métodos usados, além disso estão conectados diretamente com a capacidade de entender e ouvir seus alunos, estando abertos para sanar quaisquer dúvidas e discutir sobre prazos e metodologia das aulas.

Além disso, deixa evidente o estilo de liderança democrática por estarem dispostos a criarem um ambiente colaborativo, fazendo com que os alunos se

sentissem confortáveis a ponto de enviar uma mensagem de dúvida fora do horário, por exemplo, valorizando assim as relações humanas mesmo em um contexto desfavorável.

Entretanto, apesar das flexibilizações em relação aos métodos de avaliação previamente utilizados pelos professores, de acordo com as respostas dos entrevistados fica evidente que houve um aumento substancial na carga de conteúdo proposta pelos professores. Fica evidente na fala da entrevistada 08:

“... eu não sei se é percepção minha por causa do cansaço que eu falei que o remoto dá ou se realmente foi assim, mas eu senti uma carga muito mais pesada de conteúdo... muito mais pesada, também por conta do que você falou do tempo curto do semestre que a gente tinha né...”.

Além da fala do entrevistado 10 que pontua acerca do tempo disponível para a resolução dos muitos trabalhos no semestre:

“...Mas eu senti que o tempo era um pouco mais complicado... era muita coisa para gente fazer, como era muito trabalho em uma matéria só, a gente pegava cinco matérias e era muito era muito trabalho, então prejudicou muito... eu conheço muita gente que tipo... não tinha como trabalhar e estudar as cinco matérias e fazer todos os trabalhos... não tinha tempo”.

Tal fato se dá principalmente por conta da parada abrupta do ensino presencial por conta da pandemia e com isso, o calendário foi reduzido fazendo com que os alunos tivessem de se adaptar à nova dinâmica no ensino remoto para execução, diferente do tempo disponível para as atividades que eram propostas pelos professores durante o ensino presencial.

Também se conecta com o que foi mostrado por Robbins e Moreira (2005), que o conhecimento se desenvolve e se solidifica a partir da experiência e do tempo, sendo essencial que o indivíduo vivencie e pratique o que aprende. A teoria do aprendizado, destaca que o conhecimento não é apenas adquirido por meio de teorias, mas se fortalece através da aplicação prática e da reflexão contínua. Isso reforça a ideia de que a verdadeira compreensão requer experimentação, erro e tempo para consolidar a aprendizagem. O processo de internalização do conhecimento ocorre quando as pessoas têm oportunidade de aplicar o que sabem, permitindo que o conteúdo se torne parte da sua prática cotidiana.

Com a redução do calendário e a mudança da dinâmica no tempo gasto para execução das atividades, os alunos não conseguiam ter tempo hábil para consolidar o conhecimento, principalmente no ensino remoto em que além de todas as distrações os alunos tinham de lidar com diversos fatores por estarem em casa.

5.3.3. Ferramentas pedagógicas

Como mostrado anteriormente, o uso de plataformas digitais como ferramentas pedagógicas durante o ensino remoto foi essencial para manter a volta das aulas de maneira instantânea e em tempo real, a fim de conseguir um acompanhamento em que fosse possível avaliar os alunos e ministrar as aulas.

De acordo com as falas dos entrevistados foi percebido que os professores além das plataformas “base”, que de acordo com todos os entrevistados foram o Microsoft Teams para a ministração e gravação das aulas, tanto síncronas quanto assíncronas, além do próprio Moodle, que já era usado anteriormente porém sem tanta efetividade e com pouco uso de todas as suas ferramentas.

Observamos na fala do entrevistado 03 que descreve da perspectiva dele sobre a inserção dessas plataformas:

“...eram cada vez mais plataformas diferentes com funcionalidades diferentes, como por exemplo o próprio Teams, o próprio Moodle que durante a pandemia foi muito mais utilizado pelos professores, o Moodle hoje você vê que ele tem muito mais ferramentas sendo utilizadas do que eram antes da pandemia...”;

E também na fala da entrevistada 06:

“A gente usava... passou a usar mais o Moodle praticamente 100% do tempo e o Teams para as aulas aulas assistidas e gravadas... dependia muito do professor no quesito avaliação, alguns deles optaram por fazer um questionário toda semana, alguns optaram por dar muitos trabalhos toda semana, aí dependia do professor... mas a maioria era um questionário no Moodle”.

Além disso, os entrevistados pontuaram acerca de outras plataformas além das que eram mais comuns, como mostrado na fala da entrevistada 09:

“... a gente usou o Meets também, tinha professor que gostava muito do Meets para reunião, o Zoom se não me engano... já tive aula no Zoom também, tive um professor também que propôs uma dinâmica de

justamente da gente fazer um quiz sobre a matéria... onde os alunos logavam e tinham pontuação... quem fizer em menos tempo, eu não lembro exatamente o nome.”

O entrevistado 10 pontua acerca das novas plataformas e em como tornava as aulas mais colaborativa e interativa:

“...Em uma matéria só que era sempre muito dinâmico nesse sentido, em Gestão de Projetos era 100% interativo... ela utilizava plataforma pra gente ir colocando seus post-its sobre a matéria, teve o Kahoot que ela utilizava para fazer quiz. Esse do post-it era genial... mas tipo, cada um ia escrevendo e adicionando uma palavra, por exemplo, era sobre inovação a aula... aí cada um ia colocando suas ideias do que fazer como se fosse um brainstorming e não ficava o seu nome.”

O *Kahoot* é uma plataforma que promove jogos educativos de forma colaborativa e online em todo mundo, tendo tido o ampliado de seu uso principalmente durante a pandemia por conta do eminente ensino remoto. A plataforma possibilita que sejam feitos quizzes interativos e em tempo real pelos alunos do mundo todo, fazendo com que o processo de aprendizagem seja intuitivo e diferente do tradicional, além de ter sido usada por diversos professores de acordo com os relatos dos entrevistados.

Tais adições ao ambiente de aprendizagem gerou diversas vantagens, dentre elas a praticidade advinda das plataformas digitais, tendo em vista que os alunos tinham acesso tanto aos materiais para o acompanhamento das aulas, quanto acesso a aulas gravadas e o envio de atividades em uma só plataforma.

Como podemos observar na fala da entrevistada 07:

“... então começou a ser tudo digital, o professor passava o PDF, escaneava os livros e mandava pra gente ou então mandava o site para a gente pesquisar alguma coisa assim, mas aí foi 100% remoto... foi 100% virtual mesmo o material que a gente estudava. Com certeza isso facilitou, só de não ter que ficar indo no xerox para imprimir os negócios, pelo menos para mim facilitou de ler um negócio já no virtual e tal que é bem mais fácil.”

Entretanto, é notório que os professores também tiveram dificuldades inicialmente na adaptação para as plataformas virtuais por conta da diferença de gerações e principalmente por serem imigrantes digitais como apontado por Bacich (2015), tendo de encontrar ferramentas que os colocariam em sintonia com o que os alunos, os verdadeiros nativos digitais, estão habituados.

A fala do entrevistado 05 evidencia a adaptação dos professores conforme o andamento do ensino à distância:

“...no começo a gente ficou um pouco perdido, até porque a gente também não estava acostumado com isso, mas depois a gente pegou rápido, acredito que os professores também pegaram um pouco rápido também, já logo no final do primeiro semestre a maioria deles sabiam usar todas as plataformas do jeito melhor possível, tanto é que teve professor que começou a pandemia e não sabia como mutar o microfone do Teams, já terminou sabendo compartilhar a tela já foi um up do caramba.”

Percebe-se então, que do ponto de vista dos alunos as plataformas ajudaram e muito no acompanhamento e no desenvolvimento das disciplinas durante o ensino remoto, fazendo com que muitos materiais, por exemplo, tivessem um acesso mais fácil e menos burocrático quanto no ensino presencial.

5.4. Quanto a presença da faculdade

5.4.1. Número de vagas por disciplina

À respeito da FAGEN houveram opiniões divergentes acerca da atuação da faculdade, tanto no quesito “Número de vagas por disciplina” quanto no de “Informativos”.

Nota-se que quatro dos dez entrevistados mencionaram que a questão do número de vagas por disciplina disponibilizados e preenchidos pela faculdade não foi um problema, destacaram que sempre foi muito tranquilo e que na maioria das vezes as vagas não eram totalmente preenchidas, ficando evidente durante as aulas durante o ensino remoto.

Fica evidente na fala da entrevistada 06 que pontua:

“ em relação a vagas, eles foram muito tranquilos também, tinha o número limite... mas eu acredito que nunca nem atingiu esses números limites até pela quantidade de desistências que teve durante a pandemia, então foi muito flexível...”

E também na fala do entrevistado 03, que pontua sobre a dificuldade de alguns alunos de acompanharem o ensino remoto e suas consequências refletidas no número de vagas:

“...o número de vagas principalmente do meu curso sempre esteve abaixo do previsto, pois além de ser um curso integral, durante a pandemia muito precisaram trabalhar e não conseguiram acompanhar as matérias, muitos alunos tinham dificuldade de acompanhar as matérias da forma remota né, e também durante a pandemia você não era listado como reprovado em uma matéria, então você não era prejudicado principalmente nos primeiros semestres caso você não completasse aquela disciplina, caso você reprovasse por falta ou por nota, então logo o número de vagas acabou não sendo preenchida por conta de fatores como esses...”

E também a entrevistada 08 corrobora com o que foi dito pela entrevistada:

“Foi bem tranquilo, todas que eu solicitei eu consegui pegar... peguei matérias em outro turno também, foi sempre muito tranquilo pra pegar... e eu também não vi ninguém reclamar, ninguém teve problema não com a FAGEN.”

Nem todas as situações foram passíveis de solução, entretanto. Por exemplo, o entrevistado 05 discorre acerca de uma situação em específica ao qual em uma matéria do primeiro período, Cálculo 1 do curso de Gestão da Informação, houveram dificuldade em se matricular mesmo sendo em uma modalidade à distância e que não necessitaria de um espaço físico para execução da disciplina:

“ Logo no primeiro semestre a gente já teve um problema gigantesco, no primeiro ou no segundo... alguma coisa assim, que os alunos de Cálculo 1 não tiveram vagas, porque entrou a galera nova que seria de 2020.1 e as vagas disponibilizadas para Cálculo e outras matérias do primeiro período não tinham mais vaga sobrando, sendo que era uma coisa que a gente não entendia visto que não precisava de uma sala de aula e tal, então a questão de vagas era muito limitada, sempre foi muito fixa, não teve muito aumento, coisa que não era igual no presencial, no presencial era muito mais fácil a gente ia na coordenação e pedia mais vaga, no online não foi...”

Também ocorreu um fato similar no curso de Administração que é citado pelo entrevistado 04, que discorre acerca da matéria de Contabilidade 2, ao qual ele tentou se matricular porém não conseguiu, assim atrasando o andamento de seu curso:

“...tinha um número bem menor de alunos por matéria, tiveram matérias que eu não consegui pegar, um exemplo prático é Contabilidade 2, eu não consegui pegar ela durante o ensino remoto, consegui pegar ela agora apenas no presencial e isso me prejudicou um pouco, porque me atrasou nesta matéria e agora mais para frente eu tenho que fazer ela de novo e aí bate com o horários que eu não posso mais e vira uma bagunça na grade horária do aluno...”

Com isso podemos concluir que apesar de em alguns casos específicos a

faculdade conseguiu suprir as necessidades da maioria de seus alunos, seguindo principalmente critérios de prioridade para conseguir uma determinada matéria, fazendo com que pelo menos de alguma maneira os alunos não fossem totalmente prejudicados pelo contexto da pandemia.

5.4.2. Informativos

Sobre o quesito informativos existe uma crítica geral a respeito da quantidade de e-mails disparados pela faculdade, os alunos conseguem compreender os benefícios da grande quantidade de informação que recebem, porém ainda parecem ter certa dificuldade em acompanhar em tempo real todas informações disponíveis.

Isso fica evidente na fala da entrevistada 08, que pontua:

“...eu diminui bastante a minha frequência no e-mail e... mas quando eu precisava, quando eu entrava sempre tinha muita coisa deles, mas assim igual eu falei... é muita coisa, eles mandam muita coisa... quando a gente entra e consegue ler tudo que eles mandam... dá para absorver bastante, eles falam bem, assim... são coisas que dão para entender, agora o difícil é a gente entrar e ler tudo que eles mandam.”

O entrevistado 03 além de discorrer a respeito do excesso de informação, também pontua sobre a forma com que as informações são transmitidas, que segundo ele poderiam ser escritas de forma a cativar e informar de forma mais efetiva seu público alvo:

“... são muitas vezes muitas mensagens e que não são escritas para o público que eles estão tentando transmitir, eles escrevem as mensagens de maneira... escrevem de maneiras que não são voltadas para Universitário, não são voltadas para aquele aluno que não entende tão bem das regras do curso, não entende tão bem do regimento do curso, são mensagens muitas vezes que acarretam artigos, resoluções da faculdade e na minha opinião continuam sendo mensagens que não são escritas para o público deveria ser.”

O entrevistado 05 discorre a respeito tanto da presença da faculdade nos e-mails quanto também no Instagram, tendo assim um contato mais direto e próximo da realidade dos alunos:

“...a questão de informativo continua igual, eles mandavam muitos informativos por e-mail, a UFU começou a usar bastante também o Instagram deles e e-mail também, então tipo... começou a ter mais

informativos e a galera conseguia adentrar mais na questão da faculdade no online.”

Essa inserção da faculdade nas redes sociais também é percebida pela entrevistada 06, que pontua sobre a adaptação da FAGEN para atingir seus alunos:

“Na minha visão, eles se adaptaram muito mais às redes sociais, que era onde todo mundo tava se prendendo... e a comunicação melhorou muito com os informativos e tudo mais...”

Segundo a percepção dos entrevistados, é percebido que a FAGEN ainda manteve sua tradicionalidade de informativos por e-mail, mantendo a alta frequência de informações através dessa ferramenta, porém buscou outras plataformas como o Instagram a fim de buscar a atenção dos alunos em uma rede que é amplamente utilizada por eles. Entretanto, pode-se destacar o fato de que a forma com que as informações são escritas e desenvolvidas não são o ideal para a nova geração que chega principalmente após a pandemia.

5.5. Quanto a motivação

5.5.1. Frequência nas aulas

Com relação à motivação dos alunos durante o ensino à distância, sete dos dez entrevistados afirmaram ter sua motivação para a participação das aulas menor do que no período presencial. Apesar de terem assiduidade nas aulas, em sua maioria os alunos não participavam de forma integral de todos os momentos da aula, levantando fatores como distrações externas, falta de interatividade com os professores, além do período de incerteza trazido pela pandemia.

O entrevistado 04 discorre a respeito de sua dificuldade com relação ao ensino à distância e de como o abandono de disciplinas era algo recorrente para ele nesse contexto de pandemia:

“Frequência nas aulas, eu ligava o computador e deixava lá tocando as aulas, ia fazer outra coisa quando era matéria que eu não me interessava, consequentemente reprovava na matéria né, porque eu não ia aprender ela de qualquer jeito naquele formato....se eu passei em 3 matérias por semestre no EAD foi muito, porque eu puxava algumas e eu já percebia que matéria não dava o suporte que eu precisava, porque eu já tenho dificuldade em aprender a distância, então simplesmente tentava ver até onde conseguia pra não reprovar por falta na matéria”

Já o entrevistado 05 pontua a respeito de como a falta de um espaço para os alunos se reunirem como acontecia no presencial prejudicava sua motivação em sala de aula, além de corroborar com o fator das distrações que tiravam o foco da participação das aulas:

“No período pandêmico foi horroroso, eu não tive novas amizades porque não tinha como fazer a gente ter novos amigos, antes a aula acabava a gente ficava conversando no 3Q ou ia para o bar alguma coisa assim, eu não tinha muita motivação para ir para as aulas, o que motivava era só passar para não reprovar por falta e passar na matéria para matar ela logo porque ela era muito chata, essa era minha única motivação, tanto é que eu fui ver... ouvir a aula na academia às vezes, ia treinar e via lá e deixava rolando e eu ia treinar, era isso acontecia às vezes.”

A entrevistada 08 em sua fala, mostra que a falta de contato e supervisão de forma direta dos professores culminaram na falta de participação dos alunos, fazendo com que muitas vezes eles estivessem presentes na aula porém não atentos ao que estava sendo discutido:

“No ensino remoto a gente tinha muito esse negócio de entrar na aula e não ficar na aula né, acho que muita gente fazia isso... tinha muita gente que fazia isso porque precisava e tinha gente que simplesmente não conseguia ficar ali na frente do computador, às vezes dorme a aula inteira e aí não tem o professor te vendo dormindo... nenhum professor me obrigou a gente liga a câmera, então se a gente tirasse um cochilo ali ninguém ia ver, e aí isso me dispersava muito... porque o professor não estava vendo que eu tava ali, então eu podia estar e eu podia não estar...”

Contudo, a mesma entrevistada 08 discorre a respeito de como uma aula em específico ao qual o professor utilizava do site *Kahoot* em sua dinâmica, despertava o interesse na participação da aula e no que estava sendo discutido, principalmente por conta de que o conteúdo ali ministrado, seria cobrado no quiz que seria feito através do site disponibilizado pelo professor:

“A aula que tinha o Kahoot, por exemplo, me motivava... teve uma vez ou outra que aí... eu tinha visita em casa e aí eu não assisti não, o Kahoot eu respondi de qualquer jeito só para ter a presença, mas a maioria das vezes essa aula eu assistia e estava presente por conta da dinâmica que era interessante o jeito que ele falava e as discussões que rolavam por conta do quiz.”

A despeito das desvantagens, os alunos relataram sentir falta da interação humana no ambiente advinda do ambiente presencial, como foi relatado pelo

entrevistado dois, que pontua acerca de que muitos colegas aos quais tiveram aulas durante o ensino remoto nem o reconheceram após a volta às aulas. As conexões não criadas entre professores e alunos foi um fator decisivo para que os alunos não tivessem completa atenção e vontade de participar de forma real do que foi proposto no ensino remoto.

Essa percepção dos alunos corrobora novamente com o que foi dito por Nonaka e Toyama (2003) com relação ao *ba*, a falta de proximidade principalmente com os outros alunos dificultaram o processo do SECI, culminando na baixa consolidação do conhecimento.

5.5.2. Desempenho

De forma unânime entre os entrevistados houve um aumento significativo nas notas dos alunos, todos eles citaram que por conta da facilidade no acesso às atividades e por suas pontuações serem significativas para a disciplinas, era mais simples e demandaram um único momento de foco para a execução dessas atividades.

Entretanto, vale ressaltar que existiu um conflito de entendimento com relação ao aprendizado e ao desempenho no sentido quantitativo (notas). No tópico anterior foi citado que era difícil o entendimento e a absorção do conteúdo, porém nesse tópico os alunos destacaram que por conta da facilidade ao acesso ao material e trabalhos mais objetivos, foi possível obter notas melhores que dos semestres no ensino presencial.

A entrevistada 06 discorre que apesar das mudanças advindas do sistema remoto e da melhoria de suas notas, o conhecimento não foi totalmente consolidado e seu aprendizado foi comprometido:

“No ensino a distância deu uma aumentadinha, como foi só trabalho eu era muito assídua na presença e fazia todos os trabalhos e elas deram uma aumentadinha, porque prova fica naquele negócio né... você não consegue às vezes o total e no trabalho dava para conseguir ganhar sempre dependendo da matéria obviamente, e aí... deu uma melhorada as minhas notas apesar do online, dá pra dizer que não aprendi tanto mas pelo menos no trabalho.”

O fator da sensação de que o conhecimento não foi consolidado também é mencionado pela entrevistada 09, que discorre que houve uma melhoria em suas

notas principalmente no início do ensino remoto, porém em algumas matérias o sentimento de que todo o conhecimento não foi absorvido realmente existiu:

“No começo sim... no começo foi o único semestre que eu consegui passar em tudo... mas aí eu acho que nas matérias que eu tinha interesse... voltando naquela questão sobre absorver o conhecimento, nas matérias que eu tinha interesse que eu tinha mais afinidades e que a didática foi boa eu acho que minha nota foi melhor assim... eu realmente aprendi, agora já teve outras que eu passei com nota boa também mas só passei mesmo... não absorvi muita coisa, eu usei internet a meu favor.”

Por fim na fala do entrevistado 10 é percebido mais uma vez que com a mudança nas ferramentas de avaliação, sendo mais exploradas pelos professores o método de atividades avaliativas de forma mais frequente, fez com que os alunos não sentissem a pressão ao qual uma prova os coloca, refletindo principalmente nas notas desses alunos. Como fica evidente em sua fala:

“Meu CRA aumentou pra caramba, era mais tranquilo, não tinha tanta conferência para os alunos se ajudarem e como tinha muito trabalho... era realmente você só fazer o trabalho, demandava tempo... não era uma prova que você tinha que estudar e talvez você ficava nervoso e ia mal, era você fazer o trabalho e passou... era isso.”

5.5.3. Interação com os demais alunos

De acordo com os entrevistados, mais precisamente sete deles, acreditam que as ferramentas usadas durante o ensino a distância como *WhatsApp*, *Microsoft Teams*, *Zoom* e *Google Meet*, facilitaram nas reuniões e desenvolvimento dos trabalhos em grupo. Entretanto a interação entre os alunos e absorção de conteúdo foram comprometidas, de forma que os alunos apenas entendiam o conteúdo com o intuito de apresentá-los durante a aula e nada mais.

Tais fatos são apontados pelo entrevistado 02 que discorre acerca da falta de homogeneidade na elaboração dos trabalhos, sendo feitos de forma fragmentada, além disso ele aponta sobre a falta de conexão com os alunos após o fim do ensino à distância:

“...os trabalhos em grupo a gente criava um grupo com os alunos que iam fazer né, a gente dividia o que cada um ia fazer e nem lia a parte do outro né, só completava, não tinha nenhuma interação entre os alunos, tanto que teve alguns que eu até vi agora no presencial e nem me reconheceram porque a gente nem sabe quem é né direito... então a motivação era muito baixa e faltava muito disso.”

O entrevistado 04 discorre a respeito da evasão dos alunos nas disciplinas durante o ensino remoto, que de acordo com ele podem ter sido motivados por conta do emprego dos alunos e sua sobrecarga, culminando em uma baixa motivação para permanecer na disciplina e trazendo consequências para os outros alunos:

“O pessoal dos grupos... porque eles trabalham... eles não deixaram de fazer o trabalho profissional remunerado deles né, e isso não deixava eles fazerem o trabalho acadêmico, aí saia um, depois saiu outro, quando fui ver estava sozinho no grupo e eu tinha que sair da matéria também, porque já tava na metade do curso e o pessoal me largou sozinho, o professor até dava a possibilidade de fazer o trabalho sozinho mas cara, era um trabalho em grupo e trabalho em grupo já é longo, tem pessoa que já tem dificuldade em matéria e ainda ter que fazer trabalho longo e sozinho não existe isso...”

A entrevistada 06 corrobora com o que foi dito pelos demais alunos com relação a interação genérica causada pelo distanciamento social, fazendo com que a dinâmica em grupo fomentada pelos trabalhos não tivessem mais o mesmo impacto:

“A dinâmica de fazer trabalho era muito ruim, a gente era obrigado a fazer trabalhos em grupos com pessoas que a gente não conhecia por exemplo, porque aí quando a gente pegava matéria e não era sua turma que tava ali do presencial no online, então era um monte de pessoas diferentes... e aí você tinha que acabar interagindo só para conseguir criar um grupo e era um grupo que a gente tá aqui para fazer o trabalho, e era só até fazer o trabalho e acabou e já excluía o grupo do WhatsApp e é isso, então foi bem ruim assim a interação... não consegui fazer amizade com ninguém, a gente só fazia amizade para trabalho né, criava o grupo, fazia o trabalho e acabou o grupo, então foi muito ruim a interação.”

Já o entrevistado 10 ressalta sobre a praticidade do uso do aplicativo *WhatsApp* para encontrar e contatar os demais alunos, porém a relação que no presencial existia e fomentava o melhor desenvolvimentos dos trabalhos não existiu segundo ele:

“Não tinha tanta relação entre os alunos, acho que todo mundo ali tava querendo passar na matéria e eliminar uma matéria... acho que o objetivo de todo mundo era muito igual, eram raros os casos de ter alguém que eu conhecia e que era amigo e que passaram um pouco da relação que tinha na sala de aula na pandemia, mas a gente se reunia, criava o grupo no WhatsApp... então eram muitos sub grupos de WhatsApp, a gente também fazia uma chamada no Meets ... ou a gente conseguia resolver pelo

WhatsApp, cada um fazia uma parte e foi isso. Eu não sei se chegava a ser produtivo mas dava certo, talvez não era a melhor alternativa para resolver mas no final dava certo...”

Nota-se então que, como observado tanto nesse tópico quanto nos outros dois anteriores, a falta de uma interlocução pessoal entre os alunos prejudicaram os resultados dos trabalhos em grupo solicitados. Apesar de viverem na era da tecnologia e o uso dessas plataformas de mensagem serem amplamente difundidos, os alunos ainda sentiram falta do contato humano para que tudo fosse amplamente discutido e revisado, fazendo com que os trabalhos fossem feitos, mas seus resultados talvez não fossem os melhores quanto no ambiente presencial.

5.5.4. Competências aprendidas

Em suma todos os entrevistados apresentaram ao menos uma nova competência aprendida durante o ensino remoto, dentre as mais citadas pode-se mencionar as competências relacionadas à plataformas e ferramentas digitais, tais como *Microsoft Office* e ferramentas de marketing, além de *soft skills* que são amplamente requisitadas no mercado de trabalho, como boa organização, bom relacionamento interpessoal e boa oratória.

A fala do entrevistado 02 aponta que a forma com que a matéria de Contabilidade foi ministrada e principalmente mudando a metodologia de ensino por conta do ensino à distância, o motivou a melhorar suas habilidades com Excel:

“Eu... consegui adquirir um conhecimento bom, como por exemplo nas de contabilidade, que a gente usava muito o Excel para fazer isso e pelo que alguns amigos me disseram antes era feita em caderno no presencial, e aí ela passava uns vídeos e muitas coisas que você utilizando o computador fica muito mais fácil de você fazer e aprender também ao mesmo tempo, então nessas matérias específicas eu acho que eu tive um aprendizado muito bom.”

O entrevistado 05 discorre sobre como participar de entidades da Universidade fez com que seu desenvolvimento pessoal e profissional crescesse de forma significativa mesmo durante o ensino à distância:

“No período a distância por ter mais tempo livre eu comecei aprender mais sobre ferramentas como Excel, Word, tudo voltado do Google mesmo, então comecei a me profissionalizar mais e acabei entrando para Apoio (Empresa Júnior) no começo da pandemia logo no começo e lá já comecei

a me profissionalizar mais, entender como funciona o mercado, até meu modo de conversar melhorou daquela época para cá.”

O entrevistado 10 também pontua a respeito de como foi importante o aprendizado adquirido pelo estágio ao qual ele estava trabalhando e de como houve bastante crescimento técnico e profissional no ponto de vista dele:

“Eu aprendi muitas coisas, no estágio você aprende várias coisas além do conhecimento técnico... aprende a conversar com os outros... isso o comercial me ajudou muito pra saber vender, pra saber falar com outras pessoas, convencer as pessoas das minhas idéias e também ser convencido por idéias... é uma coisa que eu acredito, as experiências profissionais com estágios foram essenciais pra mim durante a pandemia.”

5.6. Ponto de vista dos docentes

O Quadro 3 apresenta as principais informações sobre os professores entrevistados, incluindo suas áreas de atuação, quantidade de anos que exercem a docência e se já haviam tido alguma experiência em lecionar no Ensino à Distância. Esses dados foram coletados para entender as práticas pedagógicas, os estilos de aula e o uso de ferramentas tecnológicas durante a pandemia.

QUADRO 3 - Professores da Faculdade de Gestão e Negócios - FAGEN UFU

NOME	GÊNERO	DEPARTAMENTO	ANOS DE DOCÊNCIA	EXPERIÊNCIA PRÉVIA COM EAD?
V	FEMININO	GESTÃO DE PESSOAS	14 ANOS	NÃO
W	FEMININO	ORGANIZAÇÕES E ESTRATÉGIA	14 ANOS	SIM
X	MASCULINO	FINANÇAS	9 ANOS	SIM
Y	FEMININO	MARKETING	18 ANOS	SIM
Z	FEMININO	OPERAÇÕES	16 ANOS	SIM

Fonte: Dados da pesquisa

5.6.1. Experiência prévia com ensino remoto (FAGEN e externas)

De maneira unânime entre os professores entrevistados percebe-se que a FAGEN foi uma das únicas unidades de ensino da UFU que já possuía uma estrutura básica para ministração de cursos à distância. Isso se deu por conta do curso de Administração Pública, ao qual faz parte da Faculdade de Gestão e Negócios, porém na modalidade à distância.

Embora vá em direção oposta ao que foi mostrado por Oliveira (2020), em que 87% dos mais de 15 mil docentes entrevistados não possuíam quaisquer experiência com o ensino remoto antes da pandemia, a FAGEN se mostrou uma exceção tendo a maioria dos entrevistados experiência prévia com a modalidade.

Os professores que já ministravam aulas nessa modalidade, se dispuseram a ajudar os professores que ainda não possuíam o conhecimento técnico sobre as ferramentas e metodologias, sendo por meio de apostilas e cursos profissionalizantes. Como podemos observar na fala do entrevistado X:

X- “A FAGEN foi um dos pioneiros nessa parte do curso para os outros professores, porque a FAGEN já tem essa experiência do curso à distância de administração pública. Então os professores que davam aula para os outros, a maioria ali era da FAGEN.... Eu lembro que eles elaboraram uma apostila com passo a passo de como usar essas ferramentas e se dispuseram a ajudar.”

E também nota-se mais uma vez na fala da professora Y:

Y- “Naquela época, em função de vários dos professores da FAGEN já terem tido alguma oportunidade de atuação, um expressivo número já tinha feito esse curso, inclusive eu. Por quê? Porque a FAGEN foi uma das unidades acadêmicas pioneiras no oferecimento de graduação EAD na UFU.”

5.6.2. Estilo de aula

De acordo com o que foi dito pelos professores entrevistados, foi necessária uma adaptação para que diversas informações fossem transmitidas, sendo parte fundamental para um desenvolvimento e evolução dos alunos, conforme dito por Nassif e Hanashiro (2002). Fica evidente nas falas da professora V:

V- “Então eu levantava alguns casos, algumas reportagens, alguma coisa que fosse atual mesmo. Então todos os dias antes da minha aula, eu sempre

olhava o que tinha saído nos últimos três dias. E o que dava pra poder trabalhar naquele contexto... eu comecei a fazer com eles pesquisa bibliométrica, que eu já comentei com você, analise filme que eu fiz bastante, porque eu achava que dava resultado. Porque a pessoa está em casa, não está fazendo nada, vai assistir um filme. Aí a pessoa via 4, 5, 6 vezes o filme, e era legal, porque você só consegue analisar um filme depois da segunda ou terceira vez. Porque você já sabe de cor.”

Corroborando com o que foi dito por Mora (2017), foi percebido apenas pela professora entrevistada Y, que notou a necessidade na mudança no andamento da aula para que os alunos tivessem uma maior fixação das ideias e colocando já em prática o que foi aprendido:

Y- “Então, existem inúmeros estudos sobre o tempo de esgotamento de atenção e tudo mais. Você pode organizar atividades online que não precisa ser aula. Então, eu cumpria meus dois horários de 50 minutos com toda certeza. Só que existia um tempo de cerca de 40 minutos de fala teórica, de exposição teórica permeados por momentos em que o estudante precisava fazer alguma intervenção e excertos ou fragmentos de momentos da realidade dentro da disciplina em que a pessoa precisa fazer, inclusive, consulta a própria internet.”

Algo também pontuado pela professora Z, que constata que sem o incentivo partindo do professor, não é possível manter a atenção e engajar os alunos para que seja uma aula produtiva no ambiente remoto:

Z- “Para que o professor dê uma boa aula nessa modalidade, ele precisa realmente utilizar ferramentas e metodologias que prendam a atenção dos alunos e exijam a participação desses alunos, porque não pode ser uma aula meramente expositiva. Os alunos vão fechar a câmera, deixar o computador perto da cama, vão deitar e dormir. Se você fizer uma aula expositiva de 50 minutos ou uma hora e quarenta, que geralmente são as nossas aulas, a chance de manter a atenção é bem baixa... Então, o desdobramento do professor para prender a atenção dos alunos e chamá-los para participar é fundamental, porque, na grande maioria das vezes, isso tô falando da minha experiência com o ensino remoto, os alunos participam muito pouco. Você tem que tentar engajar eles de alguma maneira, fazendo perguntas, criando grupos, mandando eles trabalharem em grupos.”

5.6.3. Perfil

Ao analisar as falas dos entrevistados a respeito do perfil dos professores, nota-se que em apenas um caso é possível constatar um perfil de professor exigente com relação ao horário das aulas, como mostrado por Ferreira (2011), que define que o professor exigente está associado à imagem idealizada pela sociedade do docente, que deve atender às demandas institucionais, incluindo a cobrança de

atividades, a responsabilidade pelo progresso intelectual dos alunos e a aplicação de avaliações, além de seguir o currículo do curso.:

V- *“Então, normalmente eu tenho algumas críticas pela minha rigidez, tipo, olha, o seu horário comigo é das oito às onze e meia. Então, se você chegar às oito e cinco, você vai ficar com falta. E não vou tirar, né? O meu horário vai ter onze e meia. Se eu terminar onze horas e fazer a chamada, ok, mas se eu for com a aula até onze e meia e você saiu às onze, você vai ficar contra falta e não adianta reclamar. Então, eu sou muito exigente nesse ponto, nesse comprometimento...”*

Nos outros quatro entrevistados nota-se um perfil de professores mais flexíveis, promovendo mais facilidades em suas disciplinas em um ambiente confortável e, entendendo sobre suas responsabilidades para que consigam ser aprovados nessas disciplinas. Como mostrado nas falas:

V- *“Eu tenho um perfil de ensino bastante flexível. Eu ministro uma disciplina considerada difícil, que é pesquisa operacional, mas meu perfil é extremamente flexível, tanto desde o início, no planejamento, na distribuição de notas, quanto em entender a situação de cada um, a capacidade de cada um e a possibilidade de cada um de desenvolver as coisas ao longo do semestre. Então, sou bastante flexível e acredito que os alunos percebem isso.”*

Y- *“Eu acho que os meus alunos, inclusive, eles sempre fizeram um comentário que as aulas são tranquilas, no sentido de que tem uma leveza. E graças a Deus, eu consegui manter essa questão durante a pandemia. Até porque não tinha sentido fazer nada diferente. O momento, ele não pedia aumento de rigor. Ele pedia um aumento do oferecimento das oportunidades que esse aluno precisa ter para aprender num contexto péssimo.”*

Essas falas vão de acordo com outra definição com que foi mostrada por Ferreira (2011) é de que professor flexível se caracteriza por um estilo de comunicação informal, sendo acessível e atento às necessidades dos alunos. Ele demonstra empatia ao ouvir, esclarecer dúvidas e negociar prazos, mas sem ultrapassar os limites do papel de docente, mantendo a estrutura da sala de aula.

5.6.4. Preparação e dinâmica das aulas comparados ao presencial

De acordo com as entrevistas, a opinião quanto a mudança na preparação das aulas foi dividida. Dois professores apontaram que a preparação das aulas

depois de um certo tempo foi adaptada de forma bem parecidas quanto ao presencial. Como é dito na fala do professor X:

X- “Eu chegava a simular uma aula, gravava uma aula para ver como que ia ser, qual tempo eu ia gastar. Mas o que aconteceu? Depois que eu me adaptei, eu tinha uma mesa digitalizadora, aquelas de desenho, e eu usava ela como se fosse um quadro. Então minha aula ficou idêntica à aula presencial, só que em vez de escrever no quadro, eu escrevia ali na mesa digitalizadora. Mas como é aula de finanças, eu não gostei de usar PowerPoint. E aí eu fazia os cálculos, tudo na mão ali, como eu fazia no quadro.”

Já duas professoras falaram sobre a dificuldade na adaptação das aulas para o ambiente virtual, principalmente quanto a dinâmica para melhor absorção de conteúdo, fazendo com que os alunos tenham que também se preparar para as aulas. Tendo como principal elemento de diferença trazer algum caso que tivesse na mídia, algo que tinha bastante atenção dos alunos durante a pandemia, ao invés de elementos pessoais dos colegas que já possuem vivências profissionais como era feito por ela no ensino presencial:

V- “Então qual que era o meu preparo? O meu preparo era, em torno daquilo que eu parti do princípio que você ouviu, os vídeos que eu deixei, então eu vou trazer algum acontecimento real pra saber se você estudou o assunto. Então eu levantava alguns casos, algumas reportagens, alguma coisa que fosse atual mesmo. Então todos os dias antes da minha aula, eu sempre olhava o que tinha saído nos últimos três dias. E o que dava pra poder trabalhar naquele contexto... Mas no presencial eu prefiro trabalhar com a experiência dos alunos, com as empresas que eles já trabalham, e tentar trazer algum cenário que seja próximo daquilo que faça sentido pra eles.”

A professora Y, destaca que mudou sua dinâmica durante o ensino remoto, trazendo elementos de fatos que saiam na mídia, algo que os alunos acompanhavam muito durante a pandemia, relacionando-os diretamente com os conhecimentos e ferramentas de sua disciplina:

Y- “No remoto, eu já fazia diferente. Então, eu busquei, né? Começar a aula: “Pessoal, hoje eu trouxe uma coisa muito interessante. Vocês viram isso? Em alguma mídia, no feed de vocês, em alguma rede social?”. Eu já trazia a notícia, relativo àquela ferramenta de marketing que eu queria discutir, né? Então, eu trazia a notícia e tentava montar a aula e a explicação dos conceitos em cima de fatos, justamente para poder estabelecer um diálogo e não ficar num monólogo, porque senão não rendia. De forma nenhuma. Então, a mudança que eu procurei fazer foi nesse sentido.”

5.6.5. Absorção de conteúdo

Do ponto de vista dos professores, houve uma baixa absorção do conteúdo ministrado nas disciplinas ofertadas por eles. Essa percepção se conecta com a pesquisa feita por Oliveira, Weber e Floriani (2021), que apontam que as distrações advindas do ambiente virtual, como as próprias redes sociais, impediram o foco dos alunos durante o ensino remoto. Como apontado na fala da professora V:

V- “E no remoto, estava difícil, porque igual estava, da mesma forma que para nós estava difícil dar o ensino daquele jeito, para eles aprenderem também. Principalmente aqueles que tinham um certo nível de desatenção. Então qualquer coisa gerava falta de concentração naquele foco. Isso fazia com que ele não aprendesse.

Outro ponto percebido na fala da professora W, de que o aluno interessado e realmente compromissado com a organização do estudo, consegue obter um desempenho melhor na absorção de conteúdo. Corroborando com o que foi mostrado por Stefano, Passador e Bzuneck (2003), em que o sucesso do aluno em sua formação depende profundamente de todo o processo de aprendizagem. Esse processo deve ir além das notas, dependendo de mais esforço, dedicação e perseverança ao longo da graduação, sendo um percurso contínuo e não restrito aos resultados imediatos:

W- “Eu acho que vai por esses dois caminhos que eu falei, tem alunos interessados e desinteressados, e isso também ficou evidente quando a gente estava nesse período, e é comum no presencial, é comum na graduação à distância, que é a modalidade completa à distância, eu acho que o aluno que consegue se organizar para estudar, tem esse compromisso, como eu falei, essa autonomia de leitura, de estudo, ele caminha bem.”

5.6.6. Relação aluno/professor

Como foi dito pela professora V, a frustração fica evidente entre os entrevistados, principalmente com relação a participação dos alunos com a câmera aberta durante as aulas. Em todos os casos os professores relataram que a maioria dos alunos não utilizavam as câmeras, fazendo com que três dos cinco professores criassem outras formas de comunicação como o WhatsApp ou chat do Moodle:

V- *“ Durante a aula era frustrante, vou falar do meu ponto de vista pessoal primeiro, esse ambiente era frustrante porque eu dava aula pra tela preta do computador, né? Porque ninguém abria as câmeras. Então, eu não tinha contato nenhum nem de dúvida nem de nada. Então, a primeira coisa que eu resolvi fazer foi criar um grupo de WhatsApp com o meu próprio telefone pra que eles pudessem manifestar ali as dúvidas, né? Seja ela qualquer, mesmo que eu não li nada do conteúdo, agora eu resolvi, eu tô numa dúvida na pergunta.”*

Além disso, de acordo com a fala do professor X, após a pandemia houveram casos em que os alunos reconheciam os professores porém o contrário não era possível, isso por conta dos alunos não abrirem a câmera durante a aula, dificultando a identificação e criação de vínculo com os professores:

X- *“ ...quem só ligou o computador e saiu de frente do computador. Então essa era a principal dificuldade. Eu lembro que quando acabou a pandemia e voltou o presencial, uma aluna me cumprimentou no corredor. E eu cumprimentei também, mas não sabia quem era. Porque ela me via, mas eu não via, porque ela ficava com a câmera fechada. Isso é bem estranho. É estranho, é muito estranho. Eles me conheciam e eu não conhecia nenhum, para falar a verdade.”*

5.6.7. Participatividade e notas

Com relação às notas, três dos cinco entrevistados disseram que não houveram muitas alterações nas notas, entretanto outro ponto supracitado pelos professores foi de que a absorção de conteúdo foi algo difícil de verificar por conta da falta de contato pessoal por conta do ensino remoto. Como na fala da professora Y:

Y- *“Mas o que ficou para mim? Metade da turma absorveu, a outra metade, assim, foi o suficiente para poder passar pela disciplina, fazer as atividades, tirar a nota, mas assim, a absorção daquele conteúdo efetivo, não foi.”*

A fala da professora Z evidencia que apesar de mudanças no sistema de avaliação advindas do ensino remoto não houveram diferenças nas notas e ressalta também sobre a questão do grau de aprendizado:

Z- *“O meu nível de reprovação foi mais ou menos parecido, mas o meu sistema de avaliação mudou, então eu não tenho como comparar se o grau de aprendizado, se as notas foram efetivamente as mesmas ou parecidas com o que aconteceu no ensino presencial, porque meu sistema de avaliação foi diferente.”*

5.6.8. Motivação

Com relação a motivação dos professores durante o ensino remoto, três dos cinco entrevistados destacaram que a principal motivação foi justamente o gosto pela docência. Evidenciando que houve uma busca pela melhoria no processo de ensino para que não fosse um momento de impacto negativo para a vida dos alunos. Como apontado na fala das professoras Y e Z:

Y- “Mas em termos de motivação, para mim pessoalmente, não houve nenhuma diferença da motivação que eu tinha para vir lecionar uma aula presencial. De forma nenhuma mesmo. Muito pelo contrário. Naquele momento, na minha cabeça, eu precisava entregar o melhor que eu pudesse para um monte de pessoas que eu não sabia como estava aquela pessoa, como estava a família daquela pessoa, se ela tinha perdido alguém, sabe? Qual era a situação? Algumas eu até fiquei sabendo, né? Eu tive essa oportunidade. Se a pessoa tinha adoecido naquele tempo, o que tinha acontecido. Então foi assim, a minha motivação era muito também nesse sentido de que nós estamos vivendo uma coisa totalmente excepcional.”

Z- “Eu não tive esse problema; eu tive muita motivação para dar aula. É claro que, com toda a situação que estava acontecendo no mundo, a gente não estava ali exatamente do mesmo jeito, nossas rotinas foram bagunçadas. Mas eu tinha a motivação para dar aula, não tive problemas em ter que buscar motivação para isso. Eu gosto muito de ensinar, seja presencialmente, seja à distância, com os meios, com os mecanismos, com as ferramentas que me forem disponibilizadas, eu sempre vou ter motivação para ensinar.”

5.6.9. Plataformas

Com relação às plataformas, a preferência pelas plataformas oficiais disponibilizadas pela Universidade, Moodle e Microsoft Teams, foi unanimidade entre todos. Motivada para além das recomendações da Universidade, essa escolha também se deu por conta do possível impacto negativo entre os alunos caso fossem disponibilizadas muitas plataformas diferentes.

Y- “Sempre as oficiais, isso até foi assim, uma solicitação da nossa coordenação para que os alunos se sentissem mais seguros, para não ter assim, às vezes, porque a gente tem também, mesmo entre os alunos, os nascidos digitais, algumas pessoas que têm maior ou menor dificuldade, com determinadas tecnologias. Então, foi até uma sugestão da coordenação, que eu achei super razoável, e falo, olha, se for possível, as avaliações serem feitas, sempre na mesma plataforma, o pessoal já vai se acostumando, já vai tendo uma facilidade maior.”

W- “Não fiz o uso de outras plataformas para tarefas, outras sem ser as oficiais, né, não usei, usei apenas ali dentro mesmo, muitas vezes eu indico alguns filmes, alguns links, mas nada de ferramenta, assim, específica.”

Entretanto, destaca-se que apenas a professora V fez o uso de outros sites, como o YouTube, para ministração de aulas em lives com a participação dos alunos como método de avaliação:

V- “Mas plataforma mesmo para colocar conteúdo, eu utilizei o Moodle, o Teams, o Moodle para colocar o conteúdo e para fazer as provas, o Teams para poder fazer as videoaulas, e para postar as apresentações dos alunos, porque eles faziam seminários, então para apresentar os alunos, porque no Moodle tem aquela capacidade máxima, no Teams não. No Teams também para poder fazer a discussão em grupo, funcionava muito bem. Mas para poder trabalhar com esse tutorial, eu preferia as plataformas do YouTube, eram melhores, inclusive para fazer lives, construir diversas lives, com eles fazendo parte, contando nota inclusive, com temáticas bem atuais, mais interessantes...”

5.6.10. Desenvolvimento de competências

Com relação às competências, as opiniões entre os professores entrevistados foi diversa, tendo como principais pontos o desenvolvimento de competências relacionadas ao conhecimento tecnológicos durante o ensino remoto. Entretanto, fica difícil de afirmar se foi em decorrência do ensino remoto ou se já seria algo intrínseco das novas gerações. Como nas falas do professor X e Z:

X- “Sim, relacionado ao conhecimento tecnológico. Eles não tinham esse hábito do ensino à distância, eu acredito que alguns devem até fazer outros cursos depois da faculdade. Porque agora eles já conhecem a sistemática, como funciona. Pra muitos facilita bastante, então ele não tem tempo de ir numa faculdade, ele pode fazer uma especialização à distância por exemplo. Então nessa questão da tecnologia eu acho que eles desenvolveram.”

Ademais, a professora Y destaca que na questão de Soft Skills os alunos foram muito prejudicados pelo formato remoto, sendo muito difícil de se perceber seu desenvolvimento em relação as Hard Skills por exemplo:

Y- “As hard, dentro de uma perspectiva remota, a gente tem condição de avaliar de uma forma um pouco mais clara, um pouco mais objetiva, por meio das avaliações que o aluno tem que aplicar o conhecimento. Então, ele aplica e você vê se ele tem realmente a competência técnica, teve o aprendizado, a compreensão da ferramenta para poder fazer. Agora, a soft, isso é algo que eu tive a oportunidade de vislumbrar em pouquíssimos alunos, que efetivamente foram desenvolvidas ali durante a disciplina, por

algum fato, algum aprendizado, até no relacionamento em termos de trabalho grupal.”

Com isso, nota-se que as falas dos professores ressaltaram que as Hard Skills por se tratarem de habilidades mais concretas e mensuráveis, como apontado por Reis et. al (2022), houve principalmente com relação às tecnologias as quais os alunos estavam sendo expostos naquele momento, favorecendo assim que o ambiente fosse mais favorável a esse tipo de habilidade.

Em contraponto, percebe-se que a falta de interação entre os alunos desfavoreceu o desenvolvimento das *Soft Skills*, que como mostrado por Cotet, Balgiu e Zaleschi (2017), são habilidades que necessitam do exercício de adaptação em relação a outras pessoas em um determinado ambiente, fato que se mostrou difícil durante o ensino remoto.

5.6.11. Lições aprendidas

Como lições aprendidas houveram diversas opiniões entre os entrevistados, dentre elas a fala das professoras V e Z destaca acerca da adaptação com relação ao avanço das ferramentas de inteligência artificial:

V- “...penso seriamente em reduzir a quantidade de trabalhos e seminários para voltar para a prova tradicional, aberta, escrita, redigida, porque nós temos uma ferramenta fenomenal disponível que se chama IA, ou Chat GPT, em todas as suas configurações, que é uma ferramenta de apoio e suporte... são ferramentas para você utilizar, para analisar dados, para compilação de dados, não para fazer trabalho. Tem gente que está pagando o Chat GPT, aquele licenciamento mensal, e está criando persona, e ele vira e fala assim, elabora para mim um trabalho que tenha tantas páginas, que tenha tantas palavras, com resumo, introdução, desenvolvimento, utilizando como referencial teórico de base os autores, e o programa faz. E aí, isso é desmotivante quanto professor, porque eu não virei professora para corrigir o material que um computador faz. Eu me tornei professora para ajudar o meu aluno o dia que tiver no meu lugar, ser muito melhor do que eu. Isso não é o mínimo que eu sei, para ele me ultrapassar assim, ó, inúmeras vezes, e ganhar dez vezes o que eu ganho. Isso me deixa feliz.”

As professoras discorrem que será necessária a adaptação tanto nos métodos de avaliação quanto no currículo dos cursos ofertados e, com esse avanço repentino e constante fica cada vez mais complicado controlar o uso dessas tecnologias bem como instruir o uso consciente dessas ferramentas:

Z- “No meu ponto de vista, os currículos precisam ser totalmente revistos. E isso, de um ano para cá, com esse “boom” da inteligência artificial que estamos vivendo, tornou os nossos currículos completamente obsoletos..”

Outro ponto de destaque se dá com relação a fala do professor X, que ressalta que para sua disciplina foi importante manter a questão das aulas gravadas, possibilitando aos alunos que pudessem rever todo o conteúdo e fixar ainda mais o que foi dito durante a aula:

X- “A gravação de vídeos. Até hoje eu disponibilizo para os alunos. Então o aluno assiste minha aula hoje. Se ele não entendeu, ele tem a opção de assistir a aula gravada de 2020, por exemplo. Mantive justamente para passar para os alunos. Naquela época, eu deixava minhas aulas ao vivo gravadas. E falava, se você quiser ver de novo, está aqui. Isso é um bônus em relação ao presencial, que ele via uma vez e acabou. Então essa gravação de vídeos eu achei que foi o ponto forte do ensino à distância.”

5.6.12. Ensino Híbrido

Em sua totalidade, nenhum dos professores entrevistados acredita que o ensino híbrido seria uma solução para o pós pandemia, entretanto pontuam a respeito de que o ensino superior precisa ser reformulado acompanhando os avanços das novas tecnologias e metodologias. Como evidenciado na fala da professora Z:

Z- “... acho que a reestruturação do ensino superior passa muito além de pensar somente em ensino híbrido, ou somente presencial, ou somente à distância. A situação é muito crítica neste momento por conta dessa explosão desse avanço enorme que tivemos no campo da inteligência artificial... o ensino híbrido poderia entrar nessa pauta de discussão, mas hoje é muito mais amplo. Se você colocar só esse item para discutir, seria uma perda de tempo diante de todas as modificações que precisamos fazer com urgência nos currículos dos cursos, especialmente nos cursos de graduação do ensino superior.”

A professora Y discorre, por exemplo, acerca de metodologias utilizadas em Universidades particulares, utilizando mecanismos de aprendizagem que exige que os alunos trabalhem de forma colaborativa, com preparo por parte dos alunos e o professor sendo um mediador desse ensino:

Y- “Hoje, nós temos uma escola de negócios de mega elite que é localizada num prédio na Faria Lima e que a mensalidade custa 10, os mesmos 10 mil

reais uma faculdade particular de medicina que é uma escola de administração. Mas que você não vai ter uma aula presencial com o professor. Alguns moldes que você tem aqui. Nem híbrida, nem presencial, nem online. O método deles, é totalmente diferente. É outra proposta, é outra abordagem, é a roda de debate, é o fazer, é o aluno já estudar com antecedência em material online ou físico da preferência dele pra que ele possa chegar e já conseguir desenvolver uma intervenção junto a um tutor que é um professor ou um empresário... A minha preocupação é discutir mudança metodológica.”

A da professora Y se conecta com o que foi mostrado por Morán (2015), que destaca que um dos caminhos para inovação dentro das universidades sendo um modelo *blended*, integrando os ambientes físicos e virtuais, criando grupos e momentos diversos, levando em consideração as necessidades dos participantes. Essa abordagem oferece flexibilidade, sem horários rígidos ou planos fixos, permitindo um planejamento adaptável e exigindo maior protagonismo dos alunos.

5.6.13. Dificuldades e facilidades

Na questão das dificuldades e facilidades, não houve um consenso sobre quais foram as principais, entretanto destaca-se na fala do professor X de que uma das maiores dificuldades foi justamente prender a atenção dos alunos durante a aula e a adaptação com relação às plataformas utilizadas. Para além disso, o professor também destaca que uma das facilidades é o fácil acesso ao conteúdo mesmo após o fim do semestre, oferecendo a oportunidade de revisão do material mesmo ao fim do semestre:

X- “A dificuldade foi fazer com que o aluno assistisse à aula. E aprender as tecnologias. Aprender a usar as plataformas. As facilidades é justamente... O que você faz no primeiro semestre, você já tem guardado para o próximo. Então você pode usar aquela aprendizagem anterior. Aqueles vídeos. Aqueles exercícios. Essa facilidade de já ter conteúdo e material guardado para o próximo semestre ajuda bastante.”

Entretanto, a professora Y destaca em sua fala outra dificuldade que pode limitar a forma com que o ensino remoto pode impactar tanto professores mais antigos, quanto os alunos, de forma que para que o ensino remoto seja proveitoso é necessária uma estrutura pré-determinada e bem clara:

Y- “Estrutura é a primeira. Então, para um ensino remoto acontecer, eu preciso proporcionar estrutura adequada para todos os professores e para todos os estudantes. Essa, para mim, é a equação mais complicada possível. Para além da estrutura, a segunda limitação mais importante é porque você tem dentro de uma mesma instituição pessoas, inclusive, muito mais velhas do que eu, que vão ter uma dificuldade tremenda e uma rejeição a ferramentas tecnológicas.”

Por fim, a professora Z diz em sua fala que alunos que possuíam melhores habilidades de comunicação e adaptação, tiveram maior facilidade no processo de aprendizagem durante o ensino remoto:

Z- “Acredito que pessoas que tinham características, como habilidades pessoais, facilidade de comunicação, flexibilidade e adaptação a mudanças, essas pessoas foram mais felizes. Mais felizes no sentido de que tiveram mais facilidade de se adaptar ao que nos foi imposto, porque foi, na verdade, uma imposição, a modificação completa do modelo de ensino para o ensino à distância por conta da pandemia. Então, características pessoais das pessoas, de cada um dos indivíduos, facilitaram ou dificultaram mais o processo. Assim, como eu disse, as pessoas que eram mais comunicativas, mais flexíveis, mais adaptáveis, tiveram mais facilidade de tocar o barco ao longo desse período”

5.7. Comparação de opiniões

No Quadro 4, foram comparadas as opiniões dos professores e dos alunos, sintetizando a visão da maioria em relação ao tema analisado e podendo comparar suas principais similaridades e diferenças.

Quadro 4 - Comparativo entre as opiniões de professores e alunos

TEMA	ALUNOS	PROFESSORES
TEMPO DE AULA	O tempo de aula era muito menor, fazendo com que a percepção fosse de que o tempo não estava sendo aproveitado durante as aulas síncronas. Gerando um senso de que por ter aulas gravadas, poderiam assistir depois.	A dinâmica se alterou entre atividades síncronas e assíncronas, utilizando todo tempo disponível para as aulas. Apenas uma professora deixou clara a mudança no ritmo das aulas.

DINÂMICA DAS AULAS	Foram aulas mais corridas, com alta exposição a muito conteúdo, fazendo com que os alunos tivessem de estudar sozinhos para executar as atividades. Além disso, as aulas gravadas foram muito utilizadas pelos professores, fazendo com que fosse flexível para o aluno assistir às aulas e utilizasse as aulas síncronas para sanar dúvidas.	A maioria dos professores mudaram sua dinâmica em aula, especialmente nas áreas de humanas e marketing. Trazendo elementos para que os alunos pudessem se manter focados no conteúdo e tangibilizar conceitos com discussões de temas reais.
ESTILO DE AULA	Foi percebido um maior empenho por parte dos professores em trazer novos elementos para melhorar o contato com o conteúdo das disciplinas. Além de terem ciência que era necessário um entendimento do conteúdo antes das aulas. Destaca-se também o uso de ferramentas como lousas digitais e as aulas gravadas como principais mudanças.	As principais alterações se deram para o uso de tecnologias como mesas digitais, tanto para área de finanças, quanto para gestão de pessoas. Além dessa, também trouxeram discussões por meio de cases e utilização de aulas gravadas.
PERFIL DOS PROFESSORES	Houve uma mudança significativa por parte dos professores, apontando que muitos professores, antes rígidos, durante o ensino remoto se tornaram mais flexíveis, solícitos para sanarem dúvidas e empáticos, além de disponibilizarem seus números pessoais para formação de grupos no <i>WhatsApp</i> para ter um relacionamento mais próximo.	Nota-se uma mudança na questão da cobrança nas avaliações, tornando-se mais flexíveis e muitas vezes facilitando para o aluno durante o ensino remoto. Além disso, demonstraram maior empatia por conta do contexto em que todos se encontravam e, se colocando à disposição do aluno para tirar dúvidas em quaisquer meios de comunicação.
FERRAMENTAS PEDAGÓGICAS	As plataformas utilizadas foram em sua maioria o <i>Microsoft Teams</i> e o <i>Moodle</i> . Houve uma percepção positiva com relação ao uso mais aprofundado dessas plataformas, que eram capazes de suprir todas as necessidades das aulas como: entrega de trabalhos, assistir as aulas, desenvolvimento de atividades em grupo. Além disso, não sofreram com a adaptação por já utilizarem antes do ensino remoto. Foi percebido que plataformas como o Youtube e o Kahoot, foram vistas de forma positivas a fim de quebrar a monotonia das	Foram utilizadas principalmente o Microsoft Teams e o Moodle por recomendação da Universidade, porém com uma utilização maior de todos os recursos disponíveis pela plataforma, como questionários, aulas gravadas e aplicação de provas. Além disso, o uso de ferramentas como Youtube também tiveram seu espaço, mesmo que pontualmente.

	aulas.	
PARTICIPAÇÃO NAS AULAS	A questão da assiduidade foi positiva, entretanto a maioria não era evidentemente participativo nas aulas. Pela não obrigação de ficar com a câmera aberta durante as aulas, os alunos faziam outras coisas durante as aulas. Além disso, fatores como a distração por conta de estar em casa e o cansaço do dia a dia, afetaram a participatividade.	Foi percebido que a maioria dos alunos não eram participativos das aulas, interagindo no máximo quando era exigido pelo professor, mesmo que com a câmera desligada. Entretanto, uma mínima parcela dos alunos interagiam por meio dos chats disponíveis durante as aulas e faziam intervenções de dúvidas durante as mesmas.
NOTAS	As notas tiveram melhoria significativas, por conta da mudança nos métodos de avaliação, tanto pelo fato da baixa fiscalização no uso de ferramentas externas para provas e atividades que tiveram grande influência nessa melhora, quanto na mudança com relação a pressão durante as atividades. Entretanto, foi destacado que não houve uma boa absorção do conteúdo comparado ao ensino presencial.	Não houve uma mudança significativa na visão da maioria dos professores nas taxas de reprovações, mesmo com as flexibilidades do sistema remoto, o número de alunos aprovados foi praticamente o mesmo, bem como o número de evasão das disciplinas. Entretanto, na área de finanças e de gestão de pessoas, foi percebido sim uma mudança significativa nas notas, advindas principalmente das facilidades de uso de alternativas externas para resolução das atividades.
INTERAÇÃO	Houve uma mudança negativa na interação com os outros alunos, e positiva com os professores. As interações se davam via <i>WhatsApp</i> e às vezes pelo <i>Microsoft Teams</i> , sendo essas relações superficiais e ligadas diretamente nas resoluções das atividades, dificultando o processo da criação de relações. Já com os professores, a mudança foi positiva, fazendo com que fosse sentida uma maior abertura do professor para auxílios com relação ao conteúdo.	Houve uma mudança negativa nas interações entre professor e aluno. Algo supracitado foi de que a maioria dos alunos não ligavam as câmeras, fazendo com que os professores se sentissem sozinhos durante as aulas. Além disso, a maioria dos professores tentaram sanar essa questão com o uso do <i>WhatsApp</i> , que teve um impacto positivo, fazendo com que fosse um canal direto para que os alunos falassem sobre a matéria e tirassem dúvidas de uma maneira mais fácil.
COMPETÊNCIAS	As principais competências apontadas foram com relação a <i>Hard Skills</i> ligadas ao uso de tecnologias como: ferramentas <i>Microsoft Office</i> , <i>Microsoft Teams</i> e as formas de apresentar trabalhos usando essas ferramentas. As <i>Soft Skills</i> ficaram comprometidas por conta da falta de contato direto com os demais alunos e a	Por conta da facilidade com ferramentas tecnológicas, os alunos melhoraram sua capacidade em utilizá-las durante o ensino remoto por conta de sua exposição à elas. Entretanto, não foi possível verificar se <i>Soft Skills</i> foram aprendidas pelos alunos por conta da baixa interação direta e pessoal por parte dos alunos.

	necessidade de estar no ambiente universitário.	
MOTIVAÇÃO	As motivações eram baixíssimas e baseadas na obrigação de passar nas matérias. A falta do ambiente da Universidade teve um grande peso na visão, fazendo com que as aulas fossem algo trivial do seu dia. Além disso, a diminuição do calendário que culminou em uma maior quantidade de conteúdo por tempo, desanimaram os alunos a continuar em determinadas disciplinas.	A motivação era baseada no amor por lecionar, sendo uma motivação interna e consistente independente da situação. Buscaram fazer com que as aulas fossem interessantes e algo positivo embora o contexto não fosse.

Fonte: Dados da pesquisa

De acordo com o quadro comparativo das opiniões sobre os tópicos pesquisados, é percebida muitas similaridades quanto à visão dos alunos e também dos professores.

No primeiro tópico “Tempo de aula”, apenas um dos professores entrevistados mencionaram em suas falas acerca da adaptação para o ensino remoto tendo o foco a mudança na questão do tempo de exposição e discussão durante as aulas, já na visão dos alunos houve uma redução significativa na jornada das aulas, mesclando entre atividades e exposição de conteúdo.

Com isso, nas falas dos alunos e dos professores percebemos similaridades com relação a valorização do tempo de aula com um período de interação com o conteúdo, ambos reconhecendo a importância da atividade prática e da intervenção ativa do aluno. Evidenciando, que o contato prático e logo após a exposição do conteúdo o discente poderia realizar uma atividade para fixação do conteúdo somado às flexibilidades de horário advindas do ensino remoto.

Já no segundo tópico “Dinâmica das aulas”, houve uma opinião dividida entre os alunos acerca da mudança nessa dinâmica, quanto aos professores três dos cinco entrevistados afirmaram que fizeram alterações em suas metodologias a fim de melhorar a experiência durante o ensino remoto.

Nas falas, é percebido que parte dos alunos notaram que houve uma melhoria na forma de trabalhar o conteúdo durante o ensino remoto, sendo essa de forma mais independente e reflexiva por parte do aluno. Além disso, ambos

reconheceram a necessidade de uma adaptação principalmente quanto a recursos alternativos que incentivasse a busca pelo conhecimento.

No terceiro tópico “Estilos de aula”, sete dos dez alunos mencionaram a cerca da mudança no estilo de aula durante o ensino remoto, utilizando ferramentas tecnológicas e uso de recursos práticos e visuais, possibilitando uma maior reflexão e absorção do conteúdo ali aprendido.

O quarto tópico aborda sobre o tema “Perfil dos professores”, fica claro ao comparar as duas falas que houve uma sensibilização por parte dos docentes, ao qual influenciou diretamente na percepção dos alunos quanto o rigor no sistema de avaliação. Além disso, essa sensibilização fez com que diversos alunos utilizassem mais os canais, como por exemplo o *WhatsApp* para se comunicarem com os professores.

No quinto tópico “Ferramentas pedagógicas” percebemos que houve um uso mais aprofundado com relação a plataforma Moodle e Teams por parte dos professores, sendo direcionados a usá-las exclusivamente pela Universidade. Por essa familiaridade com essas plataformas que já eram usadas no período pré-pandemia, não houve uma receptividade negativa por parte dos alunos, trazendo até para o ensino presencial pós pandêmico a necessidade de um uso mais constante.

No tópico “Participação nas aulas” é observada na fala dos dois entrevistados possuem similaridade na falta de engajamento dos alunos. Nota-se que a falta de controle e a impossibilidade de cobrar a interação dos discentes por parte dos professores, fizeram com que os alunos não o fizessem de maneira quase que intencional. Colocando assim a aula em si em segundo plano e faziam outras obrigações durante as aulas. Esse fator se conecta diretamente na questão da motivação negativa dos professores com relação à interação aluno/professor.

O décimo tópico aborda o tema “Notas” e o que fica claro ao comparar as falas é que a percepção dos alunos de uma maneira geral foi de que as notas aumentaram por conta do formato remoto. Porém, em paralelo ao que três dos cinco professores também relatam é de que na prática, não houve um número maior de aprovados do que no ensino presencial em determinados departamentos. Entretanto, percebe-se um consenso entre professores e alunos de que mesmo com as notas sendo satisfatória para os alunos, a absorção de conteúdo foi comprometida.

É observado no tópico onze “Interação” que de ambas as partes houve muita dificuldade de interações pessoais durante as aulas no ensino remoto, de forma que para a professora se tornava desmotivante não ver os alunos como no ensino presencial, dificultando o contato pessoal entre as partes. Entretanto, ambos destacam o papel da ferramenta *WhatsApp* como forma de trazer um desenvolvimento de relações, embora não muito orgânico, entre os alunos e os professores.

No tópico “Competências” nota-se que tanto entre os professores, quanto entre os alunos, a competência mais notável foi a de desenvolvimento com ferramentas tecnológicas. Muito por conta do constante uso durante o ensino remoto, os alunos foram expostos a novos formatos de ensino e obrigados a utilizarem de ferramentas digitais.

No último tópico “Motivação”, reflete situações bem distintas e pontos de vista diferentes. Por parte do aluno nota-se que a ausência de interação social de forma direta e a falta de contato com o ambiente físico da universidade, diminuíram o interesse nas aulas e fazendo apenas cumprir por obrigação. Já em contraste por parte da professora V, percebe-se uma motivação interna e duradoura pela paixão de lecionar independente da situação. Nas entrevistas e opinião entre os professores, três dos cinco entrevistados mencionaram uma motivação positiva que corrobora com o que foi dito pela professora V.

6. Conclusão

A análise do ensino remoto durante a pandemia, à luz das entrevistas com alunos e professores e do referencial teórico, revela um cenário de adaptação forçada, com resultados variados em termos de aprendizagem e bem-estar. A visão dos professores destaca desafios significativos, como o aumento da carga de trabalho e a necessidade de aprender rapidamente novas ferramentas. Nonaka e Takeuchi (1997) explicam que a criação de conhecimento ocorre quando o saber tácito individual é compartilhado e transformado em conhecimento explícito, um processo que, segundo os professores entrevistados, foi dificultado pela falta de interação direta e pelas limitações do ambiente virtual.

Retomando as proposições dispostas na Introdução após a realização deste estudo, tem-se o seguinte:

- Proposição 1 (Ferramentas pedagógicas não fazem diferença para o desempenho do aluno) e 2 (Ferramentas pedagógicas fazem diferença para o desempenho do aluno)

As entrevistas mostraram divergências quanto ao impacto das ferramentas pedagógicas no desempenho dos alunos. Alguns alunos relataram que a tecnologia, embora presente, teve efeito limitado por ser aplicada sem metodologias interativas, enquanto outros observaram melhorias em disciplinas que utilizaram recursos visuais. De acordo com Nonaka (1991), a transferência eficaz de conhecimento depende de um contexto favorável (ba), que inclui espaço para interações significativas, algo reduzido no ambiente virtual durante a pandemia.

Com isso, a proposição 1 se mostra negada e logo confirmando a proposição 2, pois ao percebermos os avanços tecnológicos que acontecem nos dias atuais somado ao ingressos das novas gerações, se mostra urgente o uso de novas ferramentas que captem a atenção dos alunos e consolidem o conhecimento adquirido durante a disciplina. Seja utilizando metodologias ativas que visam tangibilizar o conhecimento aprendido, o uso de novas tecnologias como plataformas interativas ou aulas gravadas.

Ademais, ferramentas como uma mudança no tempo gasto para ministração de conteúdos intercalados com momentos de reflexão e aplicação de atividades durante as aulas se mostraram muito eficazes no ponto de vista dos alunos.

- Proposição 3 (Existem ferramentas pedagógicas que impactam mais o desempenho do aluno)

As entrevistas indicam que ferramentas que promovem maior interatividade, como simulações e vídeos didáticos, foram mais eficazes. Gusso et al. (2020) ressaltam a importância dessas ferramentas para o ensino superior, destacando que tecnologias de ensino ativas são fundamentais para uma aprendizagem mais significativa. Isso se conecta à teoria de Nonaka e Takeuchi, que enfatiza o papel das interações dinâmicas para a criação de conhecimento e a necessidade de adaptar as ferramentas ao conteúdo.

Portanto, essa proposição se confirma ao analisar as entrevistas, que mostra que as disciplinas que buscaram inovar no uso de novas ferramentas foram bem vistas pelos alunos, tanto para entendimento do conteúdo quanto para a consolidação do mesmo, feita de forma diferente do tradicional. Ao analisarmos o perfil do aluno de gerenciais como mostrado neste trabalho, observamos que urge a necessidade da aplicabilidade do conteúdo na prática, algo que as plataformas ajudam de certa forma com que isso se concretize.

- Proposição 4 (Existem estilos de aula que impactam mais o desempenho de alunos que outros)

A flexibilidade dos professores no estilo de aula também teve grande impacto no engajamento dos alunos. As entrevistas indicaram que aulas mais curtas e dinâmicas foram bem-recebidas, enquanto a ausência de interação presencial limitou o desenvolvimento de soft skills. Bacich e Moran (2015) argumentam que o sucesso no ensino remoto depende da adoção de metodologias que engajem ativamente os alunos, alinhando-se com as adaptações feitas pelos professores durante o período remoto.

Com isso, tal proposição se mostra confirmada, aulas que tiveram uma flexibilidade maior quanto a abertura de câmera, entrega de trabalhos e mudança na metodologia de avaliação tiveram impactos positivos no desempenho dos alunos.

Entretanto, embora o desempenho tenha sido positivo no ponto de vista de notas, vale destacar que não houve uma boa absorção do conteúdo por parte dos alunos. O que mostra que, mesmo o estilo de aula sendo mais flexível e impactando positivamente nas notas, a forma com que o conteúdo é consolidado precisa ser bem estruturada.

Percebe-se que durante o período de ensino remoto durante a pandemia, diversos fatores afetaram tanto professores quanto os alunos. Partindo desde problemas com infraestrutura, até para problemas mais complexos como a perda de membros da família.

Esses fatores trouxeram uma maior sensibilidade por parte dos professores que, por muitas vezes facilitaram os métodos de avaliação e estruturas de suas disciplinas, o que refletiu diretamente na percepção dos alunos quanto a flexibilidade na execução das atividades.

Em suma, o ensino remoto durante a pandemia mostrou que o impacto das tecnologias depende fortemente de práticas pedagógicas adequadas e da criação de um espaço virtual onde conhecimento tácito e explícito possam ser integrados. Embora a tecnologia ofereça ferramentas valiosas, é fundamental que sejam usadas em um contexto que favoreça o engajamento e a aprendizagem coletiva, validando as teorias de Nonaka e Takeuchi sobre a criação de conhecimento.

As implicações gerenciais deste trabalho ressaltam a importância de capacitar os professores e investir em tecnologias voltadas para o ensino a distância, especialmente em cenários desafiadores como o da pandemia de COVID-19. Os resultados indicam que a eficácia do ensino remoto ou EaD depende não apenas da habilidade dos docentes em utilizar ferramentas digitais, mas também da adoção de abordagens pedagógicas mais interativas e adaptáveis, alinhadas às necessidades dos alunos. Entretanto, no contexto da pandemia, em que os alunos que foram matriculados para o ensino presencial e tiveram que migrar para o digital, houveram muitas barreiras de aceitação com relação a modalidade que geraram uma mudança na dinâmica de estudo e o uso de plataforma virtuais que antes não eram tão exploradas.

No entanto, algumas limitações do estudo devem ser consideradas. Uma delas é o número reduzido de participantes e o foco restrito a uma universidade e cursos específicos, o que pode limitar a aplicabilidade dos resultados a outros contextos educacionais. Além disso, as análises foram feitas com base em um período excepcional, marcado pela pandemia, o que pode reduzir a validade das recomendações em cenários mais regulares. Por fim, o trabalho não explora em profundidade as variáveis externas que também podem influenciar os resultados, como políticas educacionais ou diferenças regionais.

Referências

A motivação do aluno orientado a metas de realização. In :BORUCHOVITCH, E. e BZUNECK, J. A. (Org.). A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001b. p. 58-77.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. Educação a distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. Educação e pesquisa, v. 29, p. 327-340, 2003.

Bacich, L., Neto, A. T., & de Mello Trevisani, F. (2015). *Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação*. Penso Editora.

Barbosa, A. M., Viegas, M. A. S., & Batista, R. L. N. F. F. (2020). Aulas presenciais em tempos de pandemia: relatos de experiências de professores do nível superior sobre as aulas remotas. Revista Augustus, 25(51), 255-280.

Barreto, A. T. D. V. (2009). Liderança transformacional na escola: Estudo de caso sobre o presidente de um agrupamento (Dissertação de mestrado). Departamento de Ciências e Educação, Universidade de Aveiro, Lisboa, Portugal

Beck, C. (2020). Aulas de 50 minutos são ideais? Andragogia Brasil. Disponível em: <<https://andragogiabrasil.com.br/aulas-de-50-minutos-sao-ideais>>. Acesso em: 24/10/2021.

Brandão, C. Discurso acadêmico: estratégias de variação estilística em situações de aula. Brasília, Tese (Doutorado em Linguística), Universidade de Brasília, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Alunos Conectados: Ações de apoio aos estudantes. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/alunosconectados#:~:text=Inicialmente%2C%20o%20projeto%20foi%20previsto,posteriormente%2C%20at%C3%A9%20dezembro%20de%202021>. Acesso em: 16 nov. 2024.

Coupland, N. Language, situation, and the relational self: theorizing dialect-style in sociolinguistics. In: Eckert, P. and Rickford, J. R. Style and Sociolinguistic variation. Cambridge University Press, 2001.

Cotet, G. B., Balgiu, B. A., & Zaleschi, V. C. (2017). Assessment procedure for the soft skills requested by Industry 4.0. In MATEC web of conferences (Vol. 121, p. 07005). EDP Sciences.

da Silva, K. R. G., da Silva, T. M. D. O., de Sousa, R. P., da Silva, Y. P. E., & de Macedo, S. A. (2020). Conceitos dos discentes de enfermagem sobre aulas remotas. *Diálogos em Saúde*, 3(1).

de Araujo, R. M., Cibelle, A., Martins, V. F., Eliseo, M. A., & Silveira, I. F. (2020). COVID-19, Mudanças em Práticas Educacionais e a Percepção de Estresse por Docentes do Ensino Superior no Brasil. *Revista Brasileira de Informática na Educação*, 28, 864-891.

de Melo Costa, L. D. M., Soares, L. E. B., & Cavalcante, L. P. S. PERCEPÇÃO DE GRADUANDOS DE INSTITUIÇÕES PÚBLICAS, SOBRE O ENSINO REMOTO DIANTE A PANDEMIA DA COVID-19.

de Oliveira Zilse, S. S., Weber, A. L., & Floriani, J. R. (2021). GRADUAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA-AULAS POR VIDEOCONFERÊNCIA E PERCEPÇÃO DOS ACADÊMICOS. *Revista Paidéi@-Revista Científica de Educação a Distância*, 13(23), 1-19.

Deming, David J. "The growing importance of social skills in the labor market." *The Quarterly Journal of Economics* 132.4 (2017): 1593-1640.

DONOSO-DÍAZ, Sebastián; ITURRIETA, Tomás Neira; TRAVERSO, Gonzalo Donoso. Sistemas de Alerta Temprana para estudiantes en riesgo de abandono de la Educación Superior¹. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, v. 26, p. 944-967, 2018.

ESTADÃO. Brasil é um dos países mais desiguais do mundo, aponta índice de Gini. Disponível em: https://www.estadao.com.br/internacional/brasil-paises-ranking-desigualdade-social-indice-gini-nprei/?srsIid=AfmBOopH_pKJbwUCCfmNmXfmNr4Z1zt-rcKA2BjAUIUqXtm0yFPd_Xb7. Acesso em: 10 nov. 2024.

Ferreira, A. S. (2011). O discurso de professores do ensino superior: estilos e identidades.

FIOCRUZ. COVID-19: Estudo analisa mortalidade hospitalar pela doença no Brasil. Fundação Oswaldo Cruz, 2020. Disponível em: <https://portal.fiocruz.br/noticia/covid-19-estudo-analisa-mortalidade-hospitalar-pela-doenca-no-brasil>. Acesso em: 16 nov. 2024.

Fleury, M. T. L., & Fleury, A. (2001). Construindo o conceito de competência. *Revista de administração contemporânea*, 5, 183-196.

Fonseca, A. M. O., & Porto, J. B. (2013). Validação fatorial de escala de atitudes frente a estilos de liderança. *Avaliação Psicológica*, 12(2), 157-166.

Fraga, L.. “Ensino remoto emergencial na rede pública traz muitos desafios”. 02/07/2020. Disponível em: https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/eu-estudante/ensino_educacao_basica/2020/07/02/interna-educacao_basica-2019,868923/ensino-remoto-emergencial-na-rede-publica-traz-muitos-desafios.shtml>. Acesso em: 27/01/2022.

FREITAS, R. L., & LIMA, F. T. (2020). O uso de metodologias ativas no ensino superior: uma revisão de literatura. *Revista Brasileira de Ensino de Administração*, 15(1), 55-70.

Godoy, A. S., Antonello, C. S., Bido, D. S., & da Silva, D. (2009). O desenvolvimento das competências de alunos formandos do curso de Administração: um estudo de modelagem de equações estruturais. *Revista de Administração-RAUSP*, 44(3), 265-278.

GOLEMAN, Daniel. *Inteligência Emocional*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

Gusso, H. L., Archer, A. B., Luiz, F. B., Sahão, F. T., Luca, G. G. D., Henklain, M. H. O., ... & Gonçalves, V. M. (2020). Ensino superior em tempos de pandemia: diretrizes à gestão universitária. *Educação & Sociedade*, 41.

Hocayen-da-Silva, A. J., de Castro, M., & de Oliveira Maciel, C. (2005). A relação entre perfil e práticas dos docentes dos cursos de administração. *Revista Eletrônica de Ciência Administrativa*, 4(2), 1-14.

HODGES, C. et al. The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educase Review*, Boulder, 27 mar. 2020.

Horn, M. B., Staker, H., & Christensen, C. (2015). *Blended: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação*. Penso Editora.

Hymes, D. (1984). *Sociolinguistics: stability and consolidation*.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. Sinopse estatística do censo da educação superior: edição 2018. Brasília, DF, 2019. Disponível em: <<https://bit.ly/3olw4xi>>. Acesso em: 24/10/2021.

Janakiraman, N., Meyer, R. J., & Hoch, S. J. (2011). The psychology of decisions to abandon waits for service. *Journal of Marketing Research*, 48(6), 970-984.

Krishnan, S. S., & Sitaraman, R. K. (2012, November). Video stream quality impacts viewer behavior: inferring causality using quasi-experimental designs. In *Proceedings of the 2012 Internet Measurement Conference* (pp. 211-224).

LACERDA, R. G., & RIBEIRO, J. P. (2023). As competências comportamentais dos docentes de Administração: um estudo empírico sobre as atitudes e práticas pedagógicas. *Revista de Educação, Desenvolvimento e Gestão*, 19(2), 88-103.

Lassance, M. C., & Sparta, M. (2003). A orientação profissional e as transformações no mundo do trabalho. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 4(1/2), 13-19.

Manárguez, A. T., (2017). Francisco Mora: “É preciso acabar com o formato das aulas de 50 minutos”, Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2017/02/17/economia/1487331225_284546.html>. Acesso em: 24/10/2021.

Maximiano, A. C. A. (2011). *Introdução à administração* (2a ed.). São Paulo: Atlas.

MORÁN, José M. Mudando a educação com metodologias ativas. [Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. Vol. II] Carlos Alberto de Souza e Ofelia Elisa Torres Morales (orgs.). PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015. p. 15-33. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf acesso em: 25/02/2022

Moreira, F. M., Queiroz, T. R., Macini, N., & Campeão, G. H. (2014). Os alunos de administração estão em sintonia com o mercado de trabalho?. Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas), 19, 61-88.

MOREIRA, J. Antônio; HENRIQUES, Susana; BARROS, Daniela Melaré Vieira. Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. Dialogia, p. 351-364, 2020.

MOREIRA, Rafael da Silveira. COVID-19: unidades de terapia intensiva, ventiladores mecânicos e perfis latentes de mortalidade associados à letalidade no Brasil. Cadernos de Saúde Pública, v. 36, p. e00080020, 2020.

Nassif, V. M. J., & Hanashiro, D. M. M. (2002). A competitividade das universidades particulares à luz de uma visão baseada em recursos. RAM. Revista de Administração Mackenzie, 3(1), 96-114.

NONAKA, I. (1991). The Knowledge-creating company. Harvard Business Review, New York, v.69, n.6, p.96-104, Nov./Dec.

NONAKA, I.; TAKEUCHI, H. (1997). Criação de conhecimento na empresa. Rio de Janeiro: Campus.

NONAKA, I.; TOYAMA, R.; KONNO, N. (2000). SECI, Ba and Leadership: a unified model of dynamic knowledge creation. Long Range Planning, Oxford, v.33, n.1, p.5-34, Feb

Oliveira, E.: “Quase 90% dos professores não tinham experiência com aulas remotas antes da pandemia; 42% seguem sem treinamento, aponta pesquisa”. 08/07/2020. Disponível em: <[Quase 90% dos professores não tinham experiência com aulas remotas antes da pandemia: 42% seguem sem treinamento, aponta pesquisa | Educação | G1](#)>. Acesso em: 27/01/2022.

Oliveira, J.: “Em meio à rotina de aulas remotas, professores relatam ansiedade e sobrecarga de trabalho”. 21/05/2020. Disponível em: <<https://brasil.elpais.com/brasil/2020-05-21/em-meio-a-rotina-de-aulas-remotas-professores-relatam-ansiedade-sobrecarga-de-trabalho.html>>. Acesso em: 27/01/2022

Pimentel, A. (2021). O ENSINO SUPERIOR DURANTE A PANDEMIA: PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE A TELEMÁTICA. *Humanidades & Inovação*, 8(40), 208-220.

Pirola, M., Ferreira, M. L., & Azevedo, M. (2016). A liderança no ensino de administração: Competências interpessoais e o papel do docente. *Revista de Administração Contemporânea*, 20(2), 210-224.

PODER360. Conheça as regiões onde o coronavírus mais mata no Brasil. Poder360, 2020. Disponível em: <https://www.poder360.com.br/infograficos/conheca-as-regioes-onde-o-coronavirus-mais-mata-no-brasil/>. Acesso em: 16 nov. 2024.

Polanyi, M. (1966), *The Tacit Dimension*, Doubleday, Garden City, NY

Rede Nacional de Ensino e Pesquisa. “RNP apoia MEC para disponibilizar internet móvel a estudantes de baixa renda”. 27/08/2020, Disponível em: <<https://www.rnp.br/noticias/rnp-apoia-mec-para-disponibilizar-internet-movel-estudantes-de-baixa-renda>>. Acesso em: 16/11/2021.

Reis, A., Medeiros, A., Walter, C. E., Costa, L., & Au-Yong-Oliveira, M. Um estudo de metodologia mista sobre soft e hard skills: a perspectiva dos estudantes e de empresa contratadora.

Robbins, S. P., & Moreira C. K. (2005). *Administração: mudanças e perspectivas*. São Paulo: Saraiva.

SLAC. Habilidade de liderar. 2017. Disponível em: <<https://www.slacoaching.com.br/artigos-do-presidente/a-habilidade-de-liderar>> . Acesso em 16/02/2022.

Stefano, S. R., Passador, J. L., & Bzuneck, J. A. (2003). As orientações motivacionais em alunos de administração: uma análise realizada na disciplina de recursos humanos. *Revista Capital Científico-Eletrônica (RCCe)*-ISSN 2177-4153, 1(1), 59-77.

Vieira, K. M., Postiglioni, G. F., Donaduzzi, G., dos Santos Porto, C., & Klein, L. L. (2020). Vida de estudante durante a pandemia: isolamento social, ensino remoto e satisfação com a vida. *EaD em Foco*, 10(3).

Vinuto, J. (2014). A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto. *Temáticas*, 22(44), 203-220.

VON KROGH, G.; ICHIJO, K.; NONAKA, I. (2001). Facilitando a criação de conhecimento: reinventado a empresa com o poder da inovação. Rio de Janeiro: Campus

XAVIER, A. et al. O perfil do Graduando em Administração: Comparando Amostras de uma Universidade Federal do Rio de Janeiro. In: SIMPÓSIO DE EXCELÊNCIA E GESTÃO EM TECNOLOGIA-SEGeT, 2012, Resende. Anais... Resende: AEDB, 2012.

Zarifian, P. (2010). O modelo da competência: trajetória histórica, desafios atuais e propostas. In *O modelo da competência: trajetória histórica, desafios atuais e propostas* (pp. 192-192).

ZHU, X.; LIU, J. Education in and after Covid-19: Immediate responses and long-term visions. *Postdigital Science and Education*, [s. l.], Apr. 2020.

Apêndice

Roteiro semi-estruturado da entrevista dos alunos

Bloco 1: Pré pandemia, visão dos alunos

- **Percepções quanto ao formato das aulas no presencial antes da pandemia** (tempo das aulas, dinâmica da aula, conteúdo, quantidade de matérias por aluno);
- **Percepções quanto aos professores no presencial antes da pandemia** (estilo de aula, perfil dos professores, domínio do conteúdo, materiais para o acompanhamento das aulas, flexibilidade, plataformas utilizadas);
- **Percepções quanto a presença da faculdade na organização e distribuição das matérias** (número de vagas, flexibilidade para os alunos prestes a se formar, mais de uma turma nas disciplinas com maior taxa de reprovação, informativos através de e-mails ou redes sociais);
- **Percepções quanto a motivação em sala de aula durante o presencial** (frequência nas aulas, interação com os demais alunos, trabalhos em grupo, notas);
- **Percepções quanto às competências aprendidas durante o presencial**

Bloco 2: Durante a pandemia, visão dos alunos

- **Percepções quanto ao formato das aulas no ensino remoto durante a pandemia** (tempo das aulas, dinâmica da aula, conteúdo, quantidade de matérias por aluno, plataformas usadas, métodos de avaliação, absorção do conteúdo);
- **Percepções quanto aos professores no ensino remoto durante a pandemia** (estilo de aula, perfil dos professores durante a pandemia, domínio do conteúdo, materiais para o acompanhamento das aulas, flexibilidade enquanto a datas e métodos de avaliação, horários de atendimento extra aula, dinâmica com os alunos);
- **Percepções quanto a presença da faculdade na organização e distribuição das matérias durante o ensino remoto** (número de vagas, flexibilidade para alunos prestes a se formar, mais de uma turma turma em

disciplinas com maior taxa de reprovação, informativos através de e-mails ou redes sociais);

- **Percepções quanto a motivação em sala de aula durante o ensino remoto** (frequência nas aulas, interação com os demais alunos, trabalhos em grupo, notas);
- **Percepções quanto às competências aprendidas durante o ensino remoto**

Bloco 3: O que funcionou, visão dos alunos

- **Percepções quanto a quais formatos de aulas foram mais efetivos para o entendimento da disciplina** (tempo de duração das aulas, métodos de avaliação, métodos de exposição);
- **Percepções quanto a atuação dos professores** (qual o tipo de professor conseguiu engajar os alunos, quais ferramentas ajudavam a atrair a atenção dos alunos, materiais de apoio, ferramentas pedagógicas utilizadas);
- **Percepções quanto a atuação da faculdade que facilitaram ou dificultaram o ensino remoto** (abertura de mais vagas por disciplina, facilidade no trancamento de matérias ou matrícula, informativos, acessibilidade);
- **Percepção acerca do que poderia ser mantido do ensino remoto na volta do ensino presencial**

Roteiro semi-estruturado para professores

1º Bloco - Pré pandemia, visão dos professores

- **Como foi o planejamento prévio da FAGEN/UFU com relação ao método de ensino, uso de plataformas e métodos de avaliação?**
- **A FAGEN deu dicas/ orientações/ treinamentos que dissessem de forma específica o que deveria ser feito para melhorar o processo de ensino-aprendizagem?**
- **Em sua opinião, as plataformas disponibilizadas pela universidades eram boas e adequadas para esse tipo de ensino? Explique.**

- Você tinha algum conhecimento ou experiência prévia com relação ao ensino à distância?

2º Bloco - Durante o ensino à distância, visão dos professores

- Você tem ciência de como foi a introdução do ensino a distância para os alunos veteranos? E para os novatos?
- Qual você acredita ser a opinião dos alunos quanto ao seu estilo de ensino? (Mais rígido, mais flexível, moderado)
- Em sua opinião como foi a recepção dos alunos ao ensino à distância?
- Como era feita sua preparação para as aulas e como foi a sua dinâmica de ministração de conteúdos durante as aulas? Houve uma grande mudança comparado ao ensino presencial?
- Na sua percepção os alunos absorveram o conteúdo? Comente.
- Como foi em sua percepção a relação aluno/professor? Comente.
- Como e qual era sua motivação para lecionar durante esse período?Comente.
- Em sua visão os alunos eram participativos durante as aulas? Por que?
- Foram utilizadas por você outras plataformas para execução de trabalhos/tarefas durante o ensino à distância? (Ex. Kahoot e WhatsApp)
- Qual foi sua percepção com relação às notas dos alunos comparado ao ensino presencial? Na sua opinião, isso poderia ter sido diferente?
- Na sua opinião, os alunos desenvolveram novas competências profissionais (soft hard e hard skills) durante o ensino remoto? Se sim, quais?

3º Bloco - Pós pandemia, visão dos professores

- Em sua opinião, o que funcionou durante o ensino à distância?
- Alguma das plataformas ou métodos utilizados poderiam ser mantidos após o ensino à distância em sua opinião?
- Como os alunos poderiam usar as novas tecnologias que foram usadas na pandemia para melhorar a experiência de graduação após o ensino à distância?

- **A UFU poderia em sua opinião formatar algum tipo de método híbrido nos cursos para otimizar ainda mais o ensino?**
- **Quais foram as maiores dificuldades encontradas em sua percepção durante o ensino à distância? E as maiores facilidades?**