

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO

UNIDADE ACADÊMICA DE SERRA TALHADA

CURSO DE BACHARELADO EM ADMINISTRAÇÃO

JOSÉ EVERALDO DE LIMA SANTOS

**AS ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS UTILIZADAS PELOS PROFESSORES DO
CURSO DE BACHARELADO EM ADMINISTRAÇÃO NO ENSINO REMOTO
EMERGENCIAL**

SERRA TALHADA

2022

JOSÉ EVERALDO DE LIMA SANTOS

**AS ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS UTILIZADAS PELOS PROFESSORES DO
CURSO DE BACHARELADO EM ADMINISTRAÇÃO NO ENSINO REMOTO
EMERGENCIAL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Bacharelado em Administração da Unidade Acadêmica de Serra Talhada da Universidade Federal Rural de Pernambuco como parte dos requisitos para a obtenção do título de Bacharel em Administração.

Orientadora: Profa. Ma. Ana Paula da Silva Farias

SERRA TALHADA

2022

**AS ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS UTILIZADAS PELOS PROFESSORES DO
CURSO DE BACHARELADO EM ADMINISTRAÇÃO NO ENSINO REMOTO
EMERGENCIAL**

José Everaldo de Lima Santos

joseeveraldo20@hotmail.com

Universidade Federal Rural de Pernambuco, Unidade Acadêmica de
Serra Talhada, Curso de Bacharelado em Administração

Ana Paula da Silva Farias

ana.sfarias@ufrpe.br

Universidade Federal Rural de Pernambuco, Unidade Acadêmica de
Serra Talhada, Curso de Bacharelado em Administração

RESUMO

A implementação do Ensino Remoto Emergencial nas instituições de ensino superior no Brasil, principalmente nas públicas, devido as medidas restritivas ocasionadas pela covid-19, impôs uma nova realidade para estudantes e professores, que viveram num curto espaço de tempo a implementação de mudanças no método de ensino. Sendo assim, a presente pesquisa tem como objetivo responder a seguinte questão: quais estratégias metodológicas foram utilizadas pelos professores do Curso de Bacharelado em Administração da Universidade Federal Rural de Pernambuco, Unidade Acadêmica de Serra Talhada, na oferta de suas disciplinas durante o Ensino Remoto Emergencial? Esta pesquisa caracteriza-se como exploratória e descritiva, tendo como procedimento técnico o estudo de caso. A coleta de dados ocorreu com a aplicação de um questionário e a pesquisa documental. Como resultado, tem-se que as estratégias metodológicas de ensino mais utilizadas pelos professores do Curso de Bacharelado em Administração no Ensino Remoto Emergencial foram: estudo de caso (76,9%), seminários e discussões (76,9%), sala de aula invertida (61,5%), aprendizagem baseada em problemas (46,2%) e mapas conceituais (23,1%).

PALAVRAS-CHAVE: Estratégias metodológicas. Ensino remoto emergencial. Administração. Docentes.

ABSTRACT

The implementation of Emergency Remote Teaching in higher education institutions in Brazil, especially public ones, imposed a new reality for students and teachers, who lived in a short time the implementation of changes in the teaching method. Therefore, the present research aims to answer the following question: what methodological strategies were used by the professors of the Bachelor's Degree in Administration at the Federal Rural University of Pernambuco, Serra Talhada Academic Unit, in the offer of their disciplines during the Emergency Remote Teaching? This research is characterized as exploratory and descriptive, having the case study as a technical procedure. Data collection took place with the application of a questionnaire and documental research. As a result, the teaching methodological strategies implemented by the teachers of the Bachelor of Business Administration in Emergency Remote Teaching were: problem-based learning, the flipped classroom, the case study, game-based learning, concept maps and seminars and discussions.

KEYWORDS: Methodological strategies. Emergency remote teaching. Management. Teachers.

1. INTRODUÇÃO

O cenário da educação em todo o mundo, a partir de março de 2020, foi caracterizado pela pandemia da covid-19, decretada pela Organização Mundial da Saúde (OMS), teve como principal efeito o isolamento social e, conseqüentemente, o fechamento de milhares de instituições de ensino. A não presencialidade dos alunos, como medida para evitar a contaminação e disseminação do coronavírus afetou, segundo a UNESCO (2020), cerca de 1,6 bilhão de estudantes, que deixaram suas salas de aula em mais de 190 países, representando 90% da população estudantil em todo o mundo. No Brasil, com o objetivo de dar continuidade às aulas no ensino superior, com uma proposta de atenuar os prejuízos impostos pelo cenário pandêmico, o Ministério da Educação (MEC) emitiu as Portarias nº. 343, de 17 de março de 2020 e nº. 544, de 16 de junho de 2020 e a Medida Provisória nº. 934, de 1º de abril de 2020, que estabeleceram uma forma de oferta temporária e alternativa de ensino, o Ensino Remoto Emergencial (ERE) (HODGES *et al.*, 2020; CORRÊA; BRANDEMBERG, 2021).

A implementação do ERE, principalmente nas universidades públicas federais, não aconteceu de imediato, demorou algo em torno de 150 dias. Dados divulgados pelo MEC indicavam que em julho de 2020, das 69 universidades públicas federais, 53 haviam interrompido as aulas em seus cursos de graduação e somente 10 estavam realizando atividades remotas. A demora foi justificada pelas instituições com o fato de que nem todos os estudantes teriam acesso à internet, equipamentos ou mesmo letramento digital necessário para a realização das atividades remotas, assim precisariam de um tempo para construir propostas adequadas a sua realidade e dar continuidade ao seu calendário acadêmico, a partir do mês de agosto de 2020 (CASTIONI *et al.*, 2021).

Além disso, a introdução do ERE nas universidades públicas federais tenderia a produzir mudanças nas relações entre alunos e professores que, de forma abrupta, deveriam estar conectados num ambiente *online*, via dispositivos computacionais, para seguir a mesma carga horária do ensino presencial, como se estivessem numa transposição do ensino presencial físico para os contextos digitais (HODGES *et al.*, 2020; CORRÊA; BRANDEMBERG, 2021).

Sendo assim, o ERE tornou-se um processo de ensino centrado no conteúdo e onde a comunicação era, predominantemente, bidirecional, do tipo “um para muitos”, em que o professor deveria ministrar suas aulas por webconferência e/ou produzir videoaulas. Nessa migração do presencial para o virtual, as metodologias e práticas pedagógicas do ambiente físico tiveram que ser adaptadas, uma novidade que poderia esbarrar na falta de preparação técnica dos professores, tornando a sua utilização restrita e conservadora quando comparada ao ensino presencial (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020; MOREIRA; HENRIQUES; BARROS, 2020; FERREIRA, BRANCHI; SUGAHARA, 2020).

Considerando esse contexto e o fato da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), Unidade Acadêmica de Serra Talhada (UAST), desde agosto de 2020, adotar o ERE, essa pesquisa tem como objetivo responder a seguinte questão de pesquisa: quais estratégias metodológicas foram utilizadas pelos professores do Curso de Bacharelado em Administração da UFRPE-UAST, na oferta de suas disciplinas durante o ERE?

Entende-se que esse trabalho é relevante porque o ERE é uma temática nova em todo o mundo e tem poucos estudos científicos publicados a respeito (GUERRA; CHAVES, 2021). Além disso, há poucas publicações nacionais que façam referência à aplicação do ERE em Cursos de Bacharelado em Administração, sendo essa a maior contribuição deste estudo.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1. O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL - ERE

A crise do coronavírus desafiou escolas e universidades a ofertar serviços educacionais e, ao mesmo tempo, proteger professores, funcionários e alunos da contaminação pela COVID 19. Fato que levou muitas instituições de ensino a suspenderem as aulas presenciais e as aulas práticas em laboratórios e aderirem ao ensino remoto, como forma de continuar o processo educacional e evitar a propagação do vírus (HODGES *et al.*, 2020).

O ensino remoto constitui-se numa modalidade de ensino que pressupõe distanciamento geográfico entre professores e alunos e foi adotada de forma temporária em diferentes níveis de ensino, no mundo inteiro, para que as atividades educacionais não fossem interrompidas por completo, durante a pandemia. No Brasil, estabeleceu-se o Ensino Remoto Emergencial - ERE, com o termo remoto referindo-se à distância geográfica entre alunos e professores e o termo emergencial ao caráter temporário de sua aplicação. O que acaba diferenciando o ERE da Educação a Distância (EAD), que possui diretrizes já estabelecidas nas instituições, comportando aspectos organizacionais, de conteúdo, metodológicos, tecnológicos e estratégias pedagógicas implementadas (BEHAR, 2020).

Na visão de Hodges *et al.* (2020), o ERE caracterizou-se como uma mudança temporária no método de ensino, devido às circunstâncias provocadas pela crise do novo coronavírus e envolveu o uso de novas soluções tecnológicas para suprir conteúdos que deveriam ser ministrados presencialmente. A sua implementação não tinha como objetivo criar um sistema educacional robusto, mas oferecer suporte educacional de maneira rápida e segura até quando perdurar os efeitos da crise sanitária existente.

Para Souza e Miranda (2020), a implementação do ERE nas instituições de ensino superior no Brasil, principalmente nas públicas, impôs uma nova realidade para estudantes e professores, que viveram em um curto espaço de tempo uma mudança drástica no método de ensino. E evidenciou as fragilidades do sistema educacional brasileiro, sobretudo no que tange os recursos tecnológicos. Constatou-se que o aparelho celular era, muitas vezes, o único instrumento de estudo dos alunos e que o acesso deles à internet era precário, o que acabou expondo o abismo social existente, em diferentes camadas. Somou-se a isso as exigências do ensino remoto que requisitava dos estudantes uma rotina de estudos, disciplinas e organização, as quais eles, muitas vezes, não tinham.

Dados divulgados no Relatório Síntese de Indicadores Sociais: Uma Análise das Condições de Vida da População Brasileira, realizado pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), em 2021, corroboram com as afirmações de Souza e Miranda (2020). Os dados mostram que 54% dos alunos matriculados na rede pública de ensino, entre 15 e 17 anos, não possuem computador ou *notebook* em casa (IBGE, 2021). E, de acordo com a

Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (2020), existe uma diferença social de acesso à internet, no Brasil. Dados levantados entre 2019 e 2020, indicam que cerca de 88,1% dos estudantes brasileiros tiveram acesso à internet. No entanto, 98,4% dos estudantes da rede privada tiveram acesso a esse tipo de recurso, esse percentual entre os alunos das escolas públicas foi de 83,7%. A pesquisa também mostrou que o índice de pessoas sem acesso à internet na área urbana é de 16%, já na área rural esse percentual chega a 50%.

No âmbito de aplicação do ERE na Rede Federal de Ensino Superior, Mélo *et al.* (2020) destacam a falta de aparato tecnológico entre os discentes em estado de vulnerabilidade socioeconômica. Diante disso, para não interromper o acesso à educação pública superior e para manter a democratização do ensino, as universidades públicas tiveram que montar um plano de ação para oferecer auxílio digital emergencial, para que os alunos pudessem acompanhar as aulas remotas e. Em função disso, todas aderiram a algum tipo de suporte, sendo que 73% disponibilizaram auxílio financeiro para compra de planos de internet, 46% disponibilizaram *chips* com dados móveis e 55% disponibilizaram auxílio financeiro para aquisição de eletrônicos, como celulares, *tablets* e *notebooks*. Além disso, houve uma forte adesão, por parte das universidades federais, às plataformas digitais como *Moodle* (90%), *Google Meet* (81%), *Google Classroom* (60%) e AVA (53%) e a promoção de mudanças no calendário acadêmico, com 52,4% das instituições de ensino iniciando período suplementar, 25,4% iniciando período regular e 14,3% dando continuidade ao período regular anterior.

Foi necessário definir as ferramentas tecnológicas que dariam o suporte às aulas síncronas (ao vivo) e assíncronas (gravadas) e garantir que os professores seriam capazes de utilizá-las, uma vez que grande parte dos docentes, vinculados às instituições públicas de ensino, não apresentavam formação adequada para o ERE, de acordo com Silveira *et al.* (2020). Essa formação tornou-se fundamental, já que os professores assumem o papel de mediadores do conhecimento e estimuladores do processo de ensino e aprendizagem dos alunos, que passaria a ter foco no autoestudo (VASCONCELOS; JESUS; SANTOS, 2020).

2.2. MÉTODOS ATIVOS DE APRENDIZAGEM

A utilização de tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) afetam o modo de pensar, agir, interagir e se expressar dos indivíduos e isso adiciona novos elementos na forma com que os estudantes aprendem. O que acabou gerando novas formas de educação, que superam o método tradicional de ensino, fazendo com que o aluno saia de um cenário de passividade e passe a ser sujeito ativo no processo de ensino e aprendizagem. Essa nova realidade implica a necessidade de mudança no fazer da docência que, anteriormente era

restrito, baseado na memorização e na repetição, reprodução de informações, sem considerar a individualidade de cada aluno (NOVAIS *et al.*, 2021).

Considerando esse contexto de formação discente, surgiram os métodos ativos de aprendizagem, com a intenção de atender às necessidades de ensino e garantir maior interação com a realidade dos alunos. No entanto, essa metodologia exige dos professores um novo planejamento de suas ações dentro da sala de aula para alcançar uma nova geração de estudantes conectados, distintos daqueles alunos passivos que só esperavam repassar informações de seus professores (SILVA; KALHIL; SOUZA; 2021). Segundo Novais *et al.* (2021), o ensino ativo passa a ter foco no processo, buscando identificar de que maneira o discente está trabalhando na construção de seu conhecimento, com o auxílio da tecnologia. Assim, a utilização das TDICs deixa o processo educativo mais dinâmico, rompendo as práticas pedagógicas que foram estabelecidas ao longo de séculos.

Para Wommer *et al.* (2020), é por meio de estratégia ativa de aprendizagem que o conteúdo fica mais interessante, estimulando os alunos, despertando, assim, seu interesse pelo conteúdo. Esse estímulo pode ser desenvolvido por meio de debates, leituras, opiniões, dúvidas ou críticas. Com o auxílio do professor, o aluno torna-se apto a construir o próprio conhecimento, pode trocar informações com os colegas de turma acerca dos assuntos e, em algumas situações, pode estabelecer relações de raciocínio sobre seus próprios pontos de vista e criar relações cognitivas com o que está sendo apresentado. Diferente da metodologia passiva que versa apenas na transferência de informações entre alunos e professores, tornando o processo de aprendizagem em algo repetitivo baseado apenas na memorização, o que limita e prejudica o desenvolvimento do conhecimento e deixa o aluno refém das informações passadas pelo professor (LEAL *et al.*, 2019). O quadro 1 apresenta as principais diferenças entre o modelo tradicional de ensino e as metodologias ativas.

Quadro 1: Comparação entre os modelos tradicional de ensino e as metodologias ativas.

FATOR COMPARATIVO	MÉTODO TRADICIONAL	METODOLOGIA ATIVA
Base metodológica geral para desenvolvimento de atividades.	Pedagogia – aplica conceitos de aprendizado desenvolvidos em crianças para adultos, não reconhecendo sua peculiaridade.	Andragogia – reconhece a diferença no aprendizado de adultos e busca estabelecer suas características específicas para fundamentar a aplicação da técnica adequada.

Possibilidade de atingir a excelência	Geralmente se restringe ao conhecimento cognitivo, atingindo no máximo a demonstração de habilidades.	Permite a construção de estratégias que podem atingir o exercício (demonstrar como se faz) e até mesmo a excelência.
Métodos disponíveis	Geralmente restrito à aula teórica ou atividades práticas diretamente no local de atuação profissional sob supervisão.	Existem inúmeros métodos disponíveis, que variam em objetivo, complexidade e custo. A combinação desses métodos preenche a distância entre a sala de aula e a atuação direta no ambiente profissional.
Papel Docente	Ativo – atua como transmissor de informações.	Interativo – interage com os alunos, atuando apenas quando é necessário. Facilita o aprendizado. Ao contrário da crença em geral, essa forma de atuação é muito mais trabalhosa para o docente.
Papel do Aluno	Passivo – se esforça para absorver uma quantidade enorme de informações. Muitas vezes não há espaço para crítica.	Ativo – o foco é desviado para que seja responsável pelo seu próprio ensino. Passa a exercer atitude crítica e construtiva se bem orientado.
Vantagens	Requer pouco trabalho docente envolve o trabalho com grandes grupos geralmente tem baixo custo abrange todo o conteúdo a ser adquirido sobre um tópico.	É possível individualizar as necessidades dos alunos ao se trabalhar com grupos pequenos, facilitando a interação aluno-professor.
Desvantagens	Avaliação fica restrita a métodos pouco discriminativos não se tem certeza do que o aluno aprendeu em profundidade.	Consome enorme tempo docente de preparação, aplicação e avaliação da atividade. Requer o trabalho com pequenos grupos para que seja efetiva. Requer o sacrifício de se transmitir todo o conteúdo, sendo necessário selecionar o “conteúdo essencial” que será trabalhado exaustivamente.

Fonte: Adaptado de SOUZA; IGLESIAS; PAZIN-FILHO (2014).

Percebe-se, a partir da análise do quadro 1, que a metodologia ativa vai além da exposição do conteúdo por parte do professor. Ela insere o discente num contexto que ultrapassa a ação de ouvir e assimilar, fazendo esse discutir, pensar e produzir. De acordo com Barbosa e Moura (2013), independentemente da disciplina em que seja aplicada, a metodologia

ativa atinge seus objetivos, principalmente quando comparada com a aula expositiva ou aplicação de outros métodos mais tradicionais.

Na concepção de Simon e Franco (2015), para se aplicar as metodologias ativas não se faz necessário realizar grandes mudanças estruturais, físicas ou de materiais nas instituições de ensino. A mudança deve ser realizada na relação entre os professores e os alunos, com o docente passando de mero informante para facilitador e construtor de conhecimentos, estimulando os discentes a produzirem conhecimento. Ou seja, os alunos passam a aprender e resolver problemas e casos parecidos com aqueles em que vão se deparar na vida profissional. Gomes *et al.* (2010) afirmam que os alunos que passam pela experiência de aprendizagem com metodologias ativas vivenciam a realidade do mercado de trabalho em sala de aula, compreendendo a teoria com base em casos práticos, sendo estimulados pelos professores.

Barbosa e Moura (2013) acreditam que o tipo de metodologia ativa a ser utilizada pelo docente depende das estratégias e ferramentas que vão caracterizar o ambiente de aprendizagem. Sendo assim, podem ser desenvolvidas atividades como: discussão de temas de interesse profissional, trabalho em equipe com colaboração, estudos de casos, solução de problemas com elenco de ideias (*brainstorming*), uso de mapas mentais, simulação de processos e sistemas, espaços virtuais de aprendizagem coletivas, dentre outras.

O quadro 2 apresenta um conjunto de metodologias ativas que podem ser usadas pelos docentes nas suas estratégias de ensino.

Quadro 2: Metodologias Ativas

METODOLOGIA ATIVA	DESCRIÇÃO
Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) (RONN <i>et al.</i> , 2019)	Coloca o aluno no centro da resolução de um problema em um grupo tutorial. Os tutores formulam problemas para que os estudantes possam resolvê-los, estes, por sua vez, recorrem aos seus conhecimentos prévios, debatem, estudam e articulam possíveis soluções, estimulando assim novos aprendizados
Sala de Aula Invertida (SCHNEIDERS, 2018)	O docente prepara os materiais e os disponibiliza aos alunos antes da aula, essas matérias conterão atividades que poderão ser realizadas individualmente e com os recursos que os alunos possuem em casa. O objetivo dessas medidas é fazer com que os estudantes tenham prévio conhecimento acerca dos assuntos que serão abordados em sala de aula para que o debate seja mais qualificado.
Modelo de Instrução por Pares (IP) (BRITTO, CAMPOS, 2019)	O objetivo principal é envolver os alunos em atividades cooperativas de discussão de conteúdo para consolidar o conhecimento. Essa técnica funciona de forma simples, exigindo apenas que os alunos compreendam os conteúdos disponibilizados

	previamente e explique ao seu par o entendimento sobre o assunto.
Estudo de caso (LEAL; MEDEIROS; FERREIRA, 2014)	O estudante tem proximidade com a situação real profissional ou simulada pelo professor. Seu uso está voltado ao estímulo à inovação, à participação ativa, ao <i>feedback</i> e à transferência de aprendizagem.
Aprendizagem Baseada em Jogos (GIL, 2020)	Jogos tradicionais, digitais e interpretações de papéis, possuindo foco na facilitação do aprendizado, criando um ambiente motivador, de respeito a regras, solução de problemas e absorção de conhecimento pelos alunos.
<i>Storytelling</i> (MARQUES; MIRANDA; MAMEDE, 2017)	Busca a atenção do aluno por meio do relato de acontecimentos reais ou fictícios objetivando o ensino.
Histórias em Quadrinhos (SILVA; SANTOS; BISPO, 2017)	Produção de quadrinhos que trate sobre determinado tema trabalhado pelo professor em sala de aula.
Mapas Conceituais (NOVAK; CAÑAS, 2008)	Estratégia que se utiliza de formas gráficas para representar conceitos e conhecimentos.
Júri Simulado (ALCÂNTARA <i>et al.</i> , 2015)	Estratégia de ensino que permite a discussão dos vários pontos de um mesmo tema, divide opiniões, auxilia no processo de construção e desconstrução de conceitos.
Seminários e discussões (PAIM; IAPPE; ROCHA, 2015).	Os alunos, sob coordenação do professor, irão expor o seu conhecimento e informação sobre determinado assunto.

Fonte: Elaborado com base nos autores (2022).

As metodologias ativas apresentadas no quadro 2 podem ser desenvolvidas em sala de aula por meio da interdisciplinaridade. Para Brisolla (2020) a interdisciplinaridade expande as possibilidades de uma formação mais crítica e garante maior comunicação entre as disciplinas. Em função disso, são usados os métodos ativos como uma estratégia de fortalecimento do ensino cujo discentes assumem um papel mais dinâmico e participativo.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa exploratória e descritiva. É descritiva, pois tem como objetivo a descrição das características de determinada população ou fenômeno. E é exploratória, pois possui como objetivo proporcionar uma maior familiaridade com o problema e ajudar na construção de hipótese (GIL, 2018).

Para explorar os conceitos vinculados ao ensino remoto e aos métodos ativos de aprendizagem, foi realizada uma pesquisa bibliográfica. Esse tipo de pesquisa, segundo Souza, Oliveira e Alves (2021), consiste em um levantamento ou revisão de obras já publicadas que estão disponíveis em artigos científicos, dissertações, periódicos, livros, dentre outros

materiais. Essas obras dão suporte e direcionamento para o desenvolvimento da pesquisa científica. A pesquisa bibliográfica do presente estudo, desenvolveu-se por meio de documentos buscados na plataforma *Google Acadêmico*. Foram pesquisados artigos publicados em periódicos e anais de congresso, teses, dissertações e trabalhos de conclusão de curso, publicados nos últimos três anos, com os seguintes termos de busca: ensino remoto durante a pandemia; dificuldades do ensino remoto e métodos ativos de aprendizagem.

O estudo de caso foi utilizado como estratégia de investigação e teve como lócus a Universidade Federal Rural de Pernambuco, Unidade Acadêmica de Serra Talhada, onde é ofertado o curso de Bacharelado em Administração, desde 2009. A estratégia de estudo de caso foi utilizada, pois permite que o pesquisador investigue um fenômeno dentro do seu contexto real (YIN, 2001).

A coleta de dados foi realizada por meio de pesquisa documental e da aplicação de um questionário com os docentes do Curso de Bacharelado em Administração da UAST, no mês de maio de 2022. Com relação à pesquisa documental, foram utilizados os seguintes arquivos: Plano Funcional da UFRPE; Resolução do Conselho Universitário da UFRPE nº. 029/2020, que trata da concessão de Auxílio Emergencial de Inclusão Digital para os discentes de graduação da UFRPE; Plano Retorno Seguro UFRPE; Horário Acadêmico do Curso de Bacharelado em Administração de 2022; e, Lista de capacitações realizadas pela Pró-reitoria de Gestão de Pessoas (PROGEPE) nos anos de 2020 e 2021.

Quanto a aplicação dos questionários, a obtenção dos dados ocorreu via *Google Forms*. De acordo com horário letivo disponibilizado no *site* oficial da instituição existem 28 professores vinculados ao curso de Administração e foram obtidas 13 respostas. Os entrevistados foram informados do objetivo da pesquisa e concordaram com os Termos de Consentimento Livre e Esclarecimento. Foi aplicado o mesmo modelo de questionário para todos os docentes, que continha onze quesitos que versavam sobre as práticas de ensino por meio de metodologia ativa (Apêndice 1). O quadro 3 mostra quais disciplinas do curso de Administração estão vinculadas aos docentes que responderam ao questionário, para se ter uma ideia da área de atuação desses. Cada docente vai ser identificado com o código “PROF.” seguido de um numeral para diferenciá-los na análise dos resultados.

Quadro 3: Lista das disciplinas.

DISCIPLINAS	PROFESSORES
Gestão de Pessoas e Marketing I	PROF. 1
Marketing II	PROF. 2, PROF. 10
Gestão do Terceiro setor	PROF. 2, PROF. 13

Comportamento organizacional	PROF. 2, PROF. 11
Gestão da Cadeia de Suprimento	PROF. 2, PROF. 4
Empreendedorismo, Economia de Empresas e Introdução a Economia	PROF. 3
Agronegócio	PROF. 4, PROF. 9
Instituição de direito	PROF. 5
Matemática Financeira, Administração Financeira e Análise de Investimentos	PROF. 6
Gestão da inovação, Administração Estratégica, Fundamentos de Estratégia Competitiva	PROF. 7
Cálculo I	PROF. 8
Introdução à Administração, Ética Responsabilidade Socioambiental	PROF. 9
Ética Responsabilidade Socioambiental, Administração Pública, Teoria Geral da administração	PROF. 10
Psicologia Organizacional	PROF. 11
Organização sistemas e métodos	PROF. 12
Administração Pública	PROF. 13

Fonte: Dados da Pesquisa (2022).

4. ANÁLISE DOS RESULTADOS

4.1 CARACTERIZAÇÃO DA ORGANIZAÇÃO

O presente estudo foi desenvolvido na Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), Unidade Acadêmica de Serra Talhada (UAST). Fundada em 1912, a UFRPE é uma autarquia federal que faz parte da administração pública indireta. Sua sede está localizada na cidade do Recife (PE) no campus Dois Irmãos. A Universidade possui uma estrutura ampla e se faz presente em diversas regiões do estado de Pernambuco, do litoral ao Sertão, por meio de suas quatro unidades acadêmicas, localizadas em Serra Talhada (UAST), em Belo Jardim (UABJ), e no Cabo de Santo Agostinho (UACSA). Além disso, possui a Unidade Acadêmica de Educação a Distância e Tecnologia (UEADTEC), para os cursos ofertados na modalidade EAD. A Rural conta atualmente com mais de 1200 docentes, mais de 1000 técnicos e cerca de 17000 discentes, oferece cerca de 54 cursos de graduação, 32 cursos de mestrados acadêmicos, 5 de mestrados profissionais e 18 cursos de doutorado (UFRPE, 2022).

A Unidade Acadêmica de Serra Talhada foi instalada em agosto de 2006 na fazenda Saco, município de Serra Talhada, há 420 km de Recife (PE). A UAST conta com 9 cursos de graduação, são eles: Agronomia, Bacharelado em Ciências Biológicas, Ciências Econômicas com Ênfase em Economia Rural, Engenharia de Pesca, Licenciatura em Química, Sistemas de

Informação, Licenciatura em Letras, Bacharelado em Administração e Zootecnia, e mais dois cursos de pós-graduação, um em Produção Vegetal e outro de Biodiversidade e Conservação. A UAST possui cerca de 220 docentes e mais de 65 técnicos administrativos (UFRPE, 2022).

4.2 ENSINO REMOTO NA UFRPE

Em 19 de março de 2020 o Ministério da Educação publicou portaria alterando a portaria 343, que trata da substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durasse a situação de pandemia. Com isso, a UFRPE suspendeu o semestre regular de 2020.1 iniciado em março de 2020, a fim de contribuir com isolamento social e com as medidas de controle.

Devido a suspensão do calendário acadêmico, a UFRPE, por meio de seus conselhos superiores, aprovou em julho de 2020 o Período Letivo Excepcional (PLE) com proposta de realização das atividades de ensino de graduação de forma remota em dez semanas. Sendo essa a primeira Proposta de Plano de Funcionamento para o período da pandemia. Com carga horária reduzida, o PLE possibilitou aos discentes cursarem no máximo 240 horas de unidades curriculares de forma não obrigatória, ou seja, garantindo aos alunos ativos da instituição matrícula facultativa e permitindo o cancelamento sem ônus da(s) unidade(s) curricular(es) em data prevista no calendário acadêmico ou de forma extemporânea até o fim do PLE, não existindo também a necessidade de carga horária mínima para matricular-se.

Além disso, tendo em vista as dificuldades e limitações tecnológicas dos discentes, a UFRPE em 2020, por meio da Pró-Reitoria de Gestão Estudantil e Inclusão deu início a política de inclusão digital, lançando o Auxílio Emergencial de Inclusão Digital (AEID), com o objetivo de garantir a permanência dos estudantes durante o ensino remoto. O auxílio foi dividido em duas frentes: a primeira consistia na distribuição de *chips* com dados e a segunda na distribuição de recurso financeiro, no valor de uma bolsa de apoio acadêmico, durante 4 (quatro) meses, para os discentes matriculados no PLE dos cursos de graduação presenciais da UFRPE, que se encontrava em situação de vulnerabilidade socioeconômica.

Em 2021, a UFRPE lançou o segundo PLE. Foram retomados os semestres letivos de 2020.1 e 2020.2, suspensos no início de 2020. Diferente do PLE anterior, esse novo plano trouxe a oferta das unidades curriculares obrigatórias e optativas de forma integral, de acordo com o perfil curricular semestral descrito nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC's).

Atualmente, está em vigência o Plano de Retorno Seguro, aprovado em dezembro de 2021 pelos conselhos Superiores da UFRPE com ampla participação dos docentes, discentes e técnicos administrativos. Nessa nova fase, foi dado início ao semestre letivo 2021.1 e 2021.2,

com duração de quinze semanas. No período letivo 2021.1, as atividades didático-pedagógicas presenciais estão sendo realizadas com presencialidade parcial, sendo essa uma etapa de transição para a presencialidade integral no período letivo 2021.2.

4.3 METODOLOGIAS ATIVAS APLICADAS NO CURSO DE BACHARELADO EM ADMINISTRAÇÃO DA UAST NO ERE

Os 13 docentes do curso de Bacharelado em Administração da UAST que responderam à pesquisa estão vinculados a ele, há pelo menos 9 anos. Entende-se, portanto, que esses professores possuem uma certa experiência na docência do ensino superior, o que contribui para o enriquecimento desta pesquisa, pois esse tempo de experiência os permite um maior domínio sobre a sua área de atuação e um maior conhecimento sobre estratégias e práticas de ensino podem efetivamente funcionar dentro do ambiente educacional.

Constatou-se que a maioria dos professores ofertou a mesma disciplina que ministra no ensino presencial, de forma remota. Apenas 3 professores tiveram o desafio de ofertar disciplinas no ERE, diferentes daquelas ministradas na modalidade presencial. Sobre o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), 8 professores utilizaram o *Google Classroom*, 9 o AVA da própria instituição e 4 utilizaram outros ambientes. Para Vasconcelos, Jesus e Santos (2020), o AVA é como uma sala de aula *online* que permite a vinculação de conteúdos e a interação de professores e alunos. Nesse ambiente, os usuários têm a sua disponibilidade uma série de recursos como *chats online*, aulas interativas, fórum de discussões e possibilidade de publicar vídeo, textos e *slides*. É por meio dessa plataforma que os alunos desenvolvem o seu autoconhecimento e os professores assumem o papel de mediador.

Em relação ao formato das aulas ministradas, 8 responderam que fizeram de forma assíncrona. A preferência pelas aulas assíncronas pode estar associada à precariedade da conexão da internet dos alunos e à flexibilidade das aulas. Vasconcelos, Jesus e Santos (2020) destacam que o modelo assíncrono possibilita que os estudantes elaborem o seu próprio planejamento e horário de estudo, de acordo com as suas condições. O que para os autores representa um ponto forte da modalidade virtual. Mesmo aqueles professores que optaram pelo formato de aula síncrono (5 docentes), as aulas foram gravadas e ficaram disponíveis na plataforma de ensino, para que os alunos pudessem acessar o material em outro horário.

Questionados sobre a participação em algum tipo de treinamento ou capacitação para a oferta da disciplina no formato remoto, 8 docentes afirmaram ter buscado se capacitar. Para Silveira *et al.* (2020), a oferta de disciplinas nesse formato exigiu que as instituições de ensino

investissem no aperfeiçoamento dos professores, considerando o uso de novas tecnologias e metodologias, que estão associadas a esse tipo de oferta.

Considerando esse contexto, verificou-se que a UFRPE realizou uma série de cursos de capacitação para docentes e servidores, no período de 2020 a 2021, organizado pela Pró-reitoria de Gestão de Pessoas (PROGEPE) em parceria com a Pró-reitoria de Ensino de Graduação (PREG). Os cursos estão descritos na tabela 1.

Tabela 1: Lista de capacitações oferecidas pela UFRPE para servidores/docentes no ERE.

CURSO	PÚBLICO-ALVO	NÚMERO DE SERVIDORES CAPACITADOS	ANO
I Seminário <i>online</i> da UFRPE: “Desmistificando o processo de ensino-aprendizagem <i>online</i> ”	Todos os servidores	285	2020
Ferramentas de Interação no AVA: atividades síncronas e assíncronas	Todos os docentes	289	2020
Recursos e funcionalidades do Moodle/AVA (Turma 1)	Todos os docentes	153	2020
<i>Classroom</i> (Turma 1)	Todos os docentes	190	2020
<i>Classroom</i> (Turma 2)	Todos os docentes	155	2020
<i>Podcast</i> como ferramenta de aprendizagem	Todos os docentes	112	2020
Recursos e funcionalidades do Moodle/AVA (Turma 2)	Todos os docentes	27	2020
Estratégias de ensino-aprendizagem (metodologias ativas)	Todos os docentes	99	2020
Utilização de tecnologias e mídias sociais no processo educativo	Todos os docentes	67	2020
Inclusão e acessibilidade no ensino <i>online</i> : como tornar as estratégias pedagógicas acessíveis aos estudantes com deficiência	Todos os docentes	26	2020
Metodologias de avaliação <i>online</i>	Todos os docentes	74	2020
Técnica de produção de vídeos	Todos os docentes	38	2020
Recursos e funcionalidades Moodle/AVA (Turma 3)	Todos os docentes	32	2020
<i>Classroom</i> (Turma 3)	Todos os docentes	20	2020
Estratégias de ensino-aprendizagem (Metodologias Ativas) (Turma 2)	Todos os docentes	38	2020
Metodologias de avaliação <i>online</i> (Turma 2)	Todos os docentes	19	2020
Possibilidades estratégicas para o ensino remoto	Todos os docentes	07	2020
Estudo de caso e situação problema como estratégias para ensino-aprendizagem	Todos os docentes	14	2020
<i>Podcast</i>	Todos os docentes	15	2020
<i>Jamboard</i>	Todos os docentes	18	2020
<i>Ferramentas GSuite</i> e trabalho remoto	Todos os servidores	52	2021
Formas de interação para o ensino remoto	Todos os servidores	46	2021
Introdução ao AVA Moodle	Todos os servidores	30	2021
Introdução às ferramentas do <i>Google For Education</i>	Todos os servidores	82	2021
Acessibilidade: ferramentas e adaptações para o ensino remoto	Todos os servidores	19	2021
Sala de aula invertida: dinamizando processos de ensino e aprendizagem por meio de metodologias ativas	Todos os servidores	31	2021
Práticas de avaliação <i>online</i>	Todos os servidores	34	2021
Estudo de caso e mapa conceitual como estratégias para ensino-aprendizagem (Turma 1)	Todos os servidores	12	2021

Estudo de caso e mapa conceitual como estratégias para ensino-aprendizagem (Turma 2)	Todos os servidores	11	2021
--	---------------------	----	------

Fonte: PROGEPE (2022).

Ao analisar tabela 1 é possível observar que a instituição desenvolveu uma série de cursos de aperfeiçoamento de ordem técnica e pedagógica, com destaque para as metodologias ativas que foram amplamente difundidas no processo de treinamento desses profissionais. Assim, é possível afirmar que houve uma preocupação da universidade em possibilitar o docente a implementar estratégias de ensino que estivessem mais adequadas ao formato remoto.

Mesmo com a oferta e a busca por uma formação ou capacitação, 5 docentes afirmaram ter dificuldades em definir a metodologia que seria utilizada no ERE. Percebe-se que, embora a instituição tenha se empenhado em dar suporte aos docentes com o ensino *online*, o tempo de preparação foi bastante curto. Assim, coube ao professor improvisar soluções rápidas, num cenário distante das condições ideais de ensino (HODGES *et al*, 2020).

Associado a isso está o fato de que a educação *online* vai além da operacionalização de videoconferências e compartilhamento de vídeos e materiais. Esse tipo de educação só será efetiva se provocar aprendizado ativo para o discente, com a possibilidade de ele ler, escrever, discutir, pensar, questionar, analisar e propor soluções para os problemas levantados, além de criar discussões (ZAYAPRAGASSARAZAN, 2020).

Considerando essas questões, tem-se que 4 professores replicaram a mesma metodologia utilizada no ensino presencial para o ERE. PROF7 explica que: “*apenas adequei ao formato remoto*” e PROF6 afirma que: “*utilizei metodologias que são facilmente aplicadas no ensino presencial e remoto. O que impactou apenas é a participação dos alunos, especialmente porque a maior parte não liga a câmera*”. Barbosa e Moura (2013) destacam que os professores conhecem caminhos de ensinar e aprender que são considerados métodos ativos de aprendizagem, ainda que não estejam rotulados com essa expressão.

As modificações metodológicas implementadas pelos outros 9 docentes estão descritas no quadro 4.

Quadro 4: Mudanças implementadas pelos docentes na oferta de disciplinas no ERE.

As metodologias implantadas pelos professores do curso de administração da uast no ERE
Utilização de aulas invertidas após a primeira verificação de aprendizagem. (PROF1)
Inclusão de atividades com maior participação do discente. (PROF3)
Envio de vídeos para apresentação dos seminários e artigos. (PROF4)
Flexibilização de pesquisa e no prazo de entrega de atividades; Aprendizagem baseada em problemas; Discussões e atividades em grupo, com foco na interação. (PROF5)
Reformulação do conteúdo da disciplina para adequação ao modo assíncrono. (PROF 8)

Ausência de debates abertos. (PROF9)
Introdução de mapas conceituais. (PROF10)
Aplicação de dinâmicas tecnológicas e participativas. (PROF12)
Uso de seminários, vídeos e <i>podcast</i> complementares. (PROF13)

Fonte: Dados da Pesquisa (2022).

Diante das informações disponibilizadas no quadro 4, é perceptível que a maioria dos professores entrevistados aderiram massivamente aos métodos ativos de aprendizagem durante a vigência do ERE. Contudo, Silva, Kalhil e Souza (2021) destacam que todas as metodologias utilizadas no processo de aprendizagem devem ser testadas, analisadas, estudadas e acompanhadas de perto pelos professores para que não ocorra um resultado inverso daquele que foi planejado. Além disso, é necessário que esses métodos sejam constantemente submetidos a um processo de atualização para que se tornem condizentes com a realidade e necessidade dos alunos em sala de aula.

Verificou-se que dos 13 entrevistados, 11 afirmaram fazer uso de metodologias ativas como estratégia de ensino, tanto na modalidade presencial como no formato remoto. A tabela 2 apresenta o número de professores que conhecem e utilizam os métodos ativos tanto no ensino presencial como no remoto.

Quadro 6: Relação de professores que conhecem e utilizam os métodos ativos.

METODOLOGIAS ATIVAS	CONHECE A METODOLOGIA	USA A METODOLOGIA NO ENSINO PRESENCIAL	USOU A METODOLOGIA NO ERE
Aprendizagem baseada em problemas	10	6	4
Sala de Aula Invertida	10	8	4
Modelo de Instrução por Pares	1	1	0
Estudo de caso	11	10	8
Aprendizagem baseada em jogos	6	1	1
Storytelling	6	1	0
Histórias em Quadrinhos	4	0	0
Mapas Conceituais	9	3	5
Júri Simulado	5	1	0
Seminários e discussões	12	10	8
Nenhum	0	1	2

Fonte: Dados da Pesquisa (2022).

Ao analisar a tabela 2, é possível perceber que, apenas um docente não utiliza metodologia ativa na oferta da disciplina no ensino presencial. E dois professores não utilizaram nenhuma das metodologias ativas citadas no ERE. Dessa forma, mesmo os métodos ativos sendo amplamente utilizados e estando de acordo com as práticas pedagógicas, verifica-se a existência de alguns professores que ainda não aderiram a essa técnica. Para Barbosa e Moura (2013), isso é natural, pois mesmo nos tempos modernos há uma grande preponderância dos métodos tradicionais de ensino. Para os autores esse fato representa uma grande barreira para consolidação dos métodos ativos e, por isso, deve ser enfrentada.

Além disso, a maior parte dos entrevistados não conhece a metodologia ativa de Modelo de Instrução por Pares. De acordo com Araújo e Mazur (2013), no Brasil, o método de ensino Instrução por Pares (*Peer Instruction* - PI), bem como métodos semelhantes a ele, ainda são pouco conhecidos e utilizados pelos docentes, sejam eles mais experientes ou em processo de formação.

Dentre as metodologias ativas citadas, as mais conhecidas pelos docentes são: os seminários e discussões, o estudo de caso, a sala de aula invertida e a aprendizagem baseada em problemas. Verifica-se que, tanto na modalidade presencial, quanto no formato remoto, as metodologias mais utilizadas pelos professores do curso de Administração são o estudo de caso e os seminários e discussões. Wommer *et al.* (2020), afirmam que essas ferramentas fazem parte de um contexto investigativo, no qual os discentes desenvolvem habilidades práticas e empíricas, analisando um fenômeno através da visualização e da experimentação.

Paim, Iappe e Rocha (2015) entendem que um dos motivos para essas metodologias serem amplamente utilizadas é sua fácil aplicação e, por isso, elas estão presentes no ensino médio, nos cursos de graduação e de pós-graduação. Dentre os seus pontos positivos destaca-se uma série de habilidades desenvolvidas pelos alunos como pesquisa, comunicação e argumentação oral.

Questionados sobre o rendimento dos alunos durante o ensino remoto, 6 dos professores que participaram da pesquisa afirmaram que os alunos tiveram um bom aproveitamento em suas disciplinas, eles atribuíram esse avanço a fatores como: aplicação de métodos ativos de aprendizagem, maior flexibilização de pesquisa, maior participação e comprometimento dos discentes, conteúdos simplificados e de fácil entendimento e avaliações menos rigorosas.

Ao fazer uma avaliação sobre o resultado da aprendizagem, no ERE, deve-se considerar, em primeiro lugar, se os conhecimentos, as habilidades e/ou atitudes pretendidas pelo docente no seu planejamento foram construídas, ao longo da oferta da disciplina. Deve-se considerar também as questões que envolvem motivação, interesse e engajamento do discente.

Considerando que o momento vivido é atípico e nunca foi vivenciado por nenhum dos atores envolvidos, o processo avaliativo deve ser dinâmico e flexível (HODGES *et al.*, 2020).

5. CONCLUSÃO

Diante dos dados apresentados é possível constatar o esforço da UFRPE na implementação do ensino remoto emergencial. A instituição, desde o início da pandemia, adotou uma série de medidas para garantir a preservação da vida e saúde dos seus docentes, discentes e técnicos. Todos os planos de retomada foram elaborados com embasamento científico e seguindo todas as recomendações das autoridades sanitárias. A universidade também adotou medidas de proteção social voltadas para os alunos que se encontravam em situação de vulnerabilidade socioeconômica, manteve os auxílios e bolsas acadêmicas, assim como criou o auxílio emergencial digital e distribuiu *chips* com pacotes de dados para os discentes. Assim, foi possível dar início às aulas, garantindo o mínimo de condição de acesso para os alunos.

No tocante aos docentes, promoveu diversos cursos de capacitação para auxiliar na escolha e uso de tecnologias e ferramentas que permitiam deslocar as salas de aula físicas para o ambiente virtual. No Curso de Bacharelado em Administração da UAST/UFRPE, constatou-se que os professores preferiram utilizar o AVA da própria instituição e o *Google Classroom* para disponibilizar os materiais e aulas, que foram disponibilizadas predominantemente, no formato assíncrono, para possibilitar o acesso do aluno ao conteúdo em qualquer horário.

Verificou-se quanto às estratégias de ensino que os docentes desse curso têm conhecimento sobre metodologias ativas e as utilizaram no ERE. Houve uma preocupação dos professores em se capacitar para ofertar as disciplinas no formato remoto e realizar modificações na metodologia de ensino. E, respondendo à pergunta de pesquisa, tem-se que, dentre as estratégias metodológicas de ensino implementadas pelos professores do curso no ERE estão: a aprendizagem baseada em problemas, a sala de aula invertida, o estudo de caso, a aprendizagem baseada em jogos, os mapas conceituais e os seminários e discussões.

Entende-se que, a partir dos resultados obtidos, a pesquisa atingiu seu objetivo. No entanto, houve limitação com relação ao conhecimento do estudante sobre as metodologias ativas implementadas pelos professores no ERE. Dessa forma, essa limitação poderá ser utilizada como sugestão para elaboração de trabalhos futuros, como também a inclusão de mais cursos da instituição na pesquisa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALCÂNTARA, L. A. G. *et al.* As estratégias de ensino júri simulado e phillips 66 como facilitares do ensino e da aprendizagem na disciplina de matemática. **Revista Eletrônica Sala de Aula em Foco**, v. 4, n. 1, p. 17-28. 2015.
- ARAÚJO, I. S.; MAZUR, E. Instrução pelos colegas e ensino sob medida: uma proposta para o engajamento dos alunos no processo de ensino-aprendizagem de física. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, v. 30, n. 2, p. 362-384, ago. 2013.
- BARBOSA, E. F.; MOURA, D. G. Metodologias ativas de aprendizagem na Educação Profissional e Tecnológica. **Boletim Técnico do Senac: a Revista da Educação Profissional**, Rio de Janeiro, v. 39, n. 2, p. 48-67, maio/ago. 2013.
- BEHAR, P. A. **O ensino remoto emergencial e a educação a distância**. 2020. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia/>. Acesso em: 17 abr. 2022.
- BRASIL. **Medida Provisória nº 934, de 1º de abril de 2020**. Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. Disponível em: <http://abre.ai/bgvH>. Acesso em: 16 abr. 2022.
- BRASIL. **Portaria nº 343, de 17 de março de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Disponível em: <http://abre.ai/bgvB>. Acesso em: 16 abr. 2022.
- BRASIL. **Portaria Nº 544, de 16 de junho de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19, e revoga as Portarias MEC no 343, de 17 de março de 2020, no 345, de 19 de março de 2020, e no 473, de 12 de maio de 2020. Disponível em: <https://cutt.ly/9inmB8v>. Acesso em: 16 abr. 2022.
- BRITO, C. A. F.; CAMPOS, M. Z. Facilitando o processo de aprendizagem no ensino superior: o papel das metodologias ativas. **Revista Ibero-americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. 2. 2019.
- BRISOLLA, Lívia. As práticas pedagógicas no ensino superior: Planejamento, interdisciplinaridade e metodologias ativas. **Revista Devir Educação, Lavras**, vol.4, n.1, p.77-92 2020.
- CASTIONI, R. *et al.* Universidades federais na pandemia da COVID 19: acesso discente à internet e ensino remoto emergencial. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, v. 29, n. 111, 2021. Disponível em: < <https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/ensaio/article/view/3108> >. Acesso em: 20 mai. 2022.
- CORRÊA, J. N. P; BRANDEMBERG, J. C. Tecnologias digitais da informação e comunicação no ensino de matemática em tempos de pandemia: desafios e possibilidades. **Boletim Cearense de Educação e História da Matemática**, v. 8, n. 22, p. 34 – 54, 2021.
- FERRREIRA, D. H. L.; BRANCHI, B. A.; SUGAHARA, C. R. Processo de ensino e aprendizagem no contexto das aulas e atividades remotas no Ensino Superior em tempo da

- pandemia. **Revista Práxis**, v. 12, n. 1, dez. 2020. Disponível em: <https://revistas.unifoa.edu.br/praxis/article/view/3464/2700>. Acesso em: 17 abr. 2022.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2018.
- GIL, A. C. **Metodologia do ensino superior**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2020.
- GOMES, A. P. *et al.* Avaliação no ensino médico: o papel do portfólio nos currículos baseados em metodologias ativas. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 34, p. 390-396, 2010.
- GUERRA, M. A. M. A.; CHAVES, I. T. Ensino Remoto Emergencial na disciplina de Organização, Sistemas e Métodos em Unidades de Informação: relato das práticas pedagógicas para formação discente. **Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina**, Florianópolis, v. 26, n. 4, p. 1-21, set./dez. 2021. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/63481/1/2021_art_mamaguerra_itchaves.pdf. Acesso em: 14 abr. 2022.
- HODGES, C. *et al.* **The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning**. 2020. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remoteteaching-and-online-learning>. Acesso em: 03 mar. 2022
- IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - PNAD Contínua**. Portal Eletrônico do IBGE. Disponível em: Home | Agência de Notícias (ibge.gov.br). Acesso em: 23 fev. 2022
- IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira**. Disponível: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101892.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2022
- LEAL, E. A.; MEDEIROS, C. R. de O.; FERREIRA, L. V. O uso de Método de Caso de ensino na educação na área de negócios. In: LEAL, E. A.; MIRANDA, G. J.; CASA NOVA, S. P. C (orgs.). **Revolucionando a sala de aula: como envolver o estudante aplicando as técnicas de metodologias ativas de aprendizagem**. São Paulo: Atlas, 2018. p. 93-104.
- LEAL, N. O. *et al.* Utilização de metodologias ativas no ensino médio brasileiro: realidade atual. **Arquivos do MUDI**, v. 23, n. 3, p.432-442, 2019.
- MARQUES, A. V. C.; MIRANDA, G. J.; MAMEDE, S. P. N. Storytelling: aprendizado de longo prazo. In: LEAL, E. A.; MIRANDA, G. J.; CASA NOVA, S. P. C. (Org.). **Revolucionando a sala de aula: como envolver o estudante aplicando as técnicas de metodologias ativas de aprendizagem**. São Paulo: Atlas, 2017.
- MÉLO, C. B. *et al.* Ensino remoto nas universidades federais do Brasil: desafios e adaptações durante a pandemia de COVID-19. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 11, 2020.
- MOREIRA, J. A. M.; HENRIQUES, S.; BARROS, D. Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. **Dialogia**, São Paulo, n. 34, p. 351-364, jan./abr. 2020. Disponível em: < chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/9756/1/2020_Transitando%20de%20um%20ensino%20remoto%20emergencial%20par%20uma%20educa%3%a7%3%a3o%20digital%20em%20rede%2c%20em%20tempos%20de%20pandemia.pdf >. Acesso em: 20 mai. 2022.
- MOREIRA, J. A.; SCHLEMMER, E. Por um novo conceito e paradigma de educação digital onlife. **Revista UFG**, v. 20, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/63438/36079>. Acesso em: 16 abr. 2022.

- NOVAIS, M. A. B. *et al.* Metodologias ativas no processo de aprendizagem: alternativas didáticas emergentes. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 4. 2021.
- NOVAK, J. D.; CAÑAS, A. J. **The theory underlying concept maps and how to construct and use them**. Florida: Institute for Human and Machine Cognition, 2006. Disponível em: <https://cmap.ihmc.us/publications/researchpapers/theorycmaps/TheoryUnderlyingConceptMaps.bck-11-01-06.htm>. Acesso em 20 mai. 2022.
- PAIM, A. S.; IAPPE, N. T.; ROCHA, D. L. B. Metodologias de ensino utilizadas por docentes do curso de enfermagem: enfoque na metodologia problematizadora. **Revista Electrónica Semestral de Enfermería**, v. 14, n. 1, p. 136–169. 2015. Disponível em: https://scielo.isciii.es/pdf/eg/v14n37/pt_docencia2.pdf. Acesso em: 25 de abr 2022.
- PROGEPE. PRÓ-REITORIA DE GESTÃO DE PESSOAS. **Cursos**. 2022. Disponível em: < <https://www.progepe.ufrpe.br/cursos>>. Acesso em: 20 mai. 2022.
- RONN, A. P. *et al.* Evidências da efetividade da aprendizagem baseada em problemas na educação médica: uma revisão de literatura. **Revista Ciência e Estudos Acadêmicos de Medicina**, n. 1. 2019.
- SCHNEIDERS, L. P. **O método da sala de aula invertida**. Univates: Lajeado, 2018.
- SILVA, M. L. C; KALHIL, J. D. B; SOUZA, M. R. C. Metodologias ativas para uma aprendizagem significativa. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 7, n. 5. 2021.
- SILVA, A. B.; SANTOS, G. T.; BISPO, A. C. K. A. As histórias em quadrinhos como estratégia de ensino na aprendizagem de alunos de administração. **Revista de Administração Mackenzie**, v. 18, n. 1, p. 40-65, jan./fev. 2017. Disponível em: < file:///C:/Users/ana_p/Downloads/Silva_Santos_Bispo_2017_As-Historias-em-Quadrinhos-com_45699.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2022.
- SILVEIRA, S. R. *et al.* **O papel dos licenciados em computação no apoio ao ensino remoto em tempos de isolamento social devido à pandemia da COVID-19**. Belo Horizonte: Poisson, 2020.
- SIMION, F. C.; FRANCO, L. F. R. Estudo das Metodologias Ativas no Ensino Superior: Revisão Sistemática. **B. Téc. Senac**, Rio de Janeiro, v. 41, n. 1, p. 24-35, 2015.
- SOUZA, A. S.; OLIVEIRA, G. S.; ALVES, L. H. Pesquisa bibliográfica: pesquisa e fundamentos. **Cadernos da Fucamp**, v.20, n.43. 2021.
- SOUZA, C. S.; IGLESIAS, A. G.; PAZIN-FILHO, A. Estratégias inovadoras para métodos de ensino tradicionais – aspectos gerais. **Medicina**, Ribeirão Preto, v. 47, n. 3, p. 284-292, 2014. Disponível em: < <https://www.revistas.usp.br/rmrp/article/view/86617> >. Acesso em: 20 mai. 2022.
- SOUZA, D. G; MIRANDA J. C. Desafios da implementação do ensino remoto. **Boletim de Conjuntura**, Boa Vista, v. 4, n. 11. 2020.
- UAST. UNIDADE ACADÊMICA DE SERRA TALHADA. **Apresentação**. Disponível em: <http://uast.ufrpe.br/>. Acesso em: 27 de mar. 2022.
- UAST. UNIDADE ACADEMICA DE SERRA TALHADA. **Horário letivo bacharelado em administração**. Disponível em: http://uast.ufrpe.br/sites/uast.ufrpe.br/files/paginas/HorarioUAST_Administracao_2020-1_V2.pdf. Acesso em: 24 de abr. 2022
- UFRPE. UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO. **Plano de retomada**. Disponível em:

<http://www.ufrpe.br/sites/www.ufrpe.br/files/Orienta%C3%A7%C3%B5es%20para%20atividades%20acad%C3%AAmicas%20e%20administrativas%20em%202022%20aprovadas%20pelos%20Conselhos%20Superiores.pdf>. Acesso em: 24 de abr. 2022

UFRPE. UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO. PROGESTI. Pró-Reitoria de Gestão Estudantil e Inclusão. **Auxílio Emergencial Digital**. Disponível em: <http://www.progesti.ufrpe.br/sites/www.progesti.ufrpe.br/files/Resolucao%20029-2020.pdf>. Acesso em: 24 de abr. 2022.

UNESCO. ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO. **COVID-19**: como a Coalizão Global de Educação da UNESCO está lidando com a maior interrupção da aprendizagem da história. 2020. Disponível em: <https://pt.unesco.org/news/covid-19-como-coalizao-global-educacao-da-unesco-esta-lidando-com-maior-interruptao-da>. Acesso em: 16 abr. 2022.

VASCONCELOS, C. R. D.; JESUS, A. L. P.; SANTOS, C. M. Ambiente virtual de aprendizagem (AVA) na educação a distância (EAD): um estudo sobre o moodle. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 6, n. 3, p. 15545-15557, 2020.

WOMMER, F. G. B. et al. Métodos ativos de aprendizagem: uma proposta de classificação e categorização. **Revista Cocar**, Belém, v. 14, n. 28. 2020.

YIN, R. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZAYAPRAGASSARAZAN, Z. COVID-19: Strategies for Engaging Remote Learners in **Medic F1000 Research**, v. 9, n. 2, p. 273, 2020.

APÊNDICE 1

1. Há quanto tempo você é docente do curso de Bacharelado em Administração da UFRPE-UAST?
2. Qual sua área de atuação?
3. Qual(is) disciplina(s) lecionou no curso de Bacharelado em Administração na UFRPE-UAST, durante o Ensino Remoto Emergencial?
4. É(são) a(s) mesma(s) disciplina(s) que você ministra na modalidade presencial?
5. Você fez algum curso ou participou de treinamento para ministrar essa(s) disciplina(s) durante o Ensino Remoto Emergencial?
6. Que Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) você utilizou para disponibilizar as aulas, enviar materiais e interagir com os alunos, no Ensino Remoto Emergencial?
 - Google Classroom
 - AVA da própria instituição
 - Canva
 - Outro
7. Você ministrou aulas predominantemente em que formato, no Ensino Remoto Emergencial?
 - Síncrono
 - Assíncrono
8. Você teve dificuldade para definir a metodologia de ensino na oferta remota da(s) disciplina(s)?
9. Você fez alguma mudança na metodologia, quando a(s) disciplina(s) passou(aram) do formato presencial para ser(em) ofertada(s) no formato remoto? Em caso positivo, cite a(s) mudança(s) efetuada(s).
10. Você usa metodologias ativas como estratégia de ensino e aprendizagem?
11. Das metodologias ativas listadas abaixo, qual(is) você conhece?
 - Aprendizagem Baseada em Problemas
 - Sala de Aula Invertida
 - Modelo de Instrução por Pares
 - Estudo de caso
 - Aprendizagem Baseada em Jogos
 - Storytelling
 - Histórias em Quadrinhos

- Mapas Conceituais
- Júri Simulado
- Seminários e discussões
- Nenhuma

12. Marque a(s) metodologia(s) ativa(s) que você utiliza/utilizou para ministrar a(s) disciplina(s) no Ensino Presencial.

- Aprendizagem Baseada em Problemas
- Sala de Aula Invertida
- Modelo de Instrução por Pares
- Estudo de caso
- Aprendizagem Baseada em Jogos
- Storytelling
- Histórias em Quadrinhos
- Mapas Conceituais
- Júri Simulado
- Seminários e discussões
- Nenhuma

13. Marque a(s) metodologia(s) ativa(s) que você utiliza/utilizou para ministrar a(s) disciplina(s) no Ensino Remoto Emergencial.

- Aprendizagem Baseada em Problemas
- Sala de Aula Invertida
- Modelo de Instrução por Pares
- Estudo de caso
- Aprendizagem Baseada em Jogos
- Storytelling
- Histórias em Quadrinhos
- Mapas Conceituais
- Júri Simulado
- Seminários e discussões
- Nenhuma

14. Na sua concepção houve um melhor rendimento dos discentes na sua disciplina durante o ensino remoto?

15. Caso tenha respondido sim para o quesito anterior, essa evolução está relacionada a quais fatores?

- Aplicação de métodos ativos de aprendizagem
- Maior flexibilização de pesquisa, inclusive durante a avaliação de aprendizagem
- Avaliações menos rigorosas
- Maior comprometimento do discente com o estudo
- Conteúdos simplificados e de fácil entendimento

16. Você acredita que o ensino ativo seja um importante instrumento modernização do processo de aprendizagem?