

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA – UFPB  
Centro de Ciências Sociais Aplicadas – CCSA  
Graduação em Administração – GADM

**A TRANSFORMAÇÃO NO ENSINO-APRENDIZAGEM DURANTE A  
COVID-19: uma análise sobre o uso de metodologias ativas no Ensino  
Remoto Emergencial em cursos de administração**

RAYSSA LAÍZE CÉZAR LEÔNCIO

João Pessoa  
Abril, 2024

RAYSSA LAÍZE CÉZAR LEÔNCIO

**A TRANSFORMAÇÃO NO ENSINO-APRENDIZAGEM DURANTE A  
COVID-19: uma análise sobre o uso de metodologias ativas no Ensino  
Remoto Emergencial em cursos de administração**

Trabalho de Curso apresentado como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Bacharel em Administração, pelo Centro de Ciências Sociais Aplicadas, da Universidade Federal da Paraíba / UFPB.

**Docente Orientador:** Ana Carolina Kruta de Araújo Bispo

João Pessoa  
Abril, 2024

**Catálogo na publicação**  
**Seção de Catalogação e Classificação**

L582t Leoncio, Rayssa Laize Cezar.

A transformação no ensino-aprendizagem durante a COVID-19: uma análise sobre o uso de metodologias ativas no Ensino Remoto Emergencial em cursos de Administração / Rayssa Laize Cezar Leoncio. - João Pessoa, 2024.

36 f. : il.

Orientação: Ana Carolina Kruta de Araújo Bispo.  
TCC (Graduação) - UFPB/CCSA.

1. Metodologias ativas. 2. Ensino Remoto Emergencial. 3. Administração. 4. Pandemia - COVID-19.  
I. Bispo, Ana Carolina Kruta de Araújo. II. Título.

UFPB/CCSA

CDU 005

## Folha de aprovação

Trabalho apresentado à banca examinadora como requisito parcial para a Conclusão de Curso do Bacharelado em Administração

**Aluno:** Rayssa Laíze César Leôncio

**Trabalho:** A TRANSFORMAÇÃO NO ENSINO-APRENDIZAGEM DURANTE A COVID-19: Uma análise sobre o uso de metodologias ativas no Ensino Remoto Emergencial em cursos de administração

**Área da pesquisa:** Administração de Setores Específicos

**Data de aprovação:** 22/04/2024

## Banca examinadora

Documento assinado digitalmente  
 ANA CAROLINA KRUTA DE ARAUJO BISPO  
Data: 25/04/2024 16:27:38-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

**Ana Carolina Kruta de Araújo Bispo**

Documento assinado digitalmente  
 THALES BATISTA DE LIMA  
Data: 26/04/2024 12:39:14-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

**Thales Batista de Lima**

Documento assinado digitalmente  
 MURILO GABRIEL DA COSTA SILVA  
Data: 26/04/2024 18:05:17-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

**Murilo Gabriel da Costa Silva**

## **AGRADECIMENTOS**

Em primeiro lugar, agradeço a Deus, cuja generosidade sem limites tornou possível a realização deste sonho e me deu a força para acreditar que, apesar dos obstáculos, vale a pena lutar pelos meus objetivos.

Aos meus pais, Maria Gizelda e Laérson, cujo amor e apoio incondicional foram minha força motriz.

Aos amigos da graduação que estiveram comigo, especialmente o Anderson, que me auxiliou na conclusão deste trabalho.

À minha orientadora, Ana Carolina Kruta, aos professores Flávio Perazzo e Thales Batista, e a Murilo Costa pelas lições e orientações na elaboração deste trabalho, que foi fruto de iniciação científica.

Aos professores da graduação, pela contribuição para o meu desenvolvimento profissional.

E a todos que, de alguma forma, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste objetivo.

## RESUMO

No contexto da pandemia causada pela Covid-19, medidas de isolamento social foram adotadas como uma estratégia de intervenção. Este cenário provocou uma reestruturação significativa no sistema educacional, como a suspensão das atividades presenciais e a subsequente adoção do ensino remoto emergencial, que emergiu como uma resposta necessária para garantir a continuidade do processo educativo. Dessa forma, o presente estudo objetiva compreender as atitudes dos discentes de cursos de administração frente ao ensino remoto emergencial, especificamente sobre as metodologias ativas de aprendizagem utilizadas. O estudo, portanto, trata-se de uma pesquisa de abordagem quantitativa, a partir de uma coleta de dados com estudantes de administração da Paraíba. Após as análises dos resultados, as metodologias ativas de aprendizagem utilizadas demonstraram contribuir na simulação da realidade empresarial para a sala de aula, na integração da teoria à prática profissional, na dinamicidade das aulas e no favorecimento do relacionamento interpessoal e do trabalho em equipe durante o ensino remoto. Os principais desafios enfrentados pelos estudantes durante o Ensino Remoto Emergencial foram as falhas na conexão, esgotamento pela falta de interação física, sobrecarga de demandas, difícil adaptação e redução na produtividade. Em conclusão, os resultados demonstraram que as metodologias ativas, quando utilizadas à luz de uma aprendizagem permeada de experiências, podem enriquecer o processo de aprendizagem.

Palavras-chave: Metodologias ativas; Ensino remoto emergencial; Administração.

## ABSTRACT

*In the context of the pandemic caused by Covid-19, social isolation measures were adopted as an intervention strategy. This scenario caused a significant restructuring in the educational system, such as the suspension of in-person activities and the subsequent adoption of emergency remote teaching, which emerged as a necessary response to guarantee the continuity of the educational process. Therefore, the present study aims to understand the attitudes of students in administration courses towards emergency remote teaching, specifically regarding the active learning methodologies used. The study, therefore, is a quantitative research approach, based on data collection with administration students from Paraíba. After analyzing the results, the active learning methodologies used proved to contribute to the simulation of business reality in the classroom, the integration of theory into professional practice, the dynamism of classes and the promotion of interpersonal relationships and teamwork during the remote teaching. The main challenges faced by students during Emergency Remote Teaching were connection failures, exhaustion due to the lack of physical interaction, overload of demands, difficult adaptation and reduced productivity. In conclusion, the results demonstrated that active methodologies, when used in the light of learning permeated by experiences, can enrich the learning process.*

*Keywords: Active methodologies; Emergency remote teaching; Administration.*

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b>	<b>6</b>
1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO E PROBLEMATIZAÇÃO	7
1.2 OBJETIVOS	7
<b>1.2.1 OBJETIVO GERAL</b>	<b>7</b>
1.2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	8
1.3 JUSTIFICATIVA	8
<b>2 APRENDIZAGEM EXPERIENCIAL E METODOLOGIAS ATIVAS</b>	<b>9</b>
<b>3 APRENDIZAGEM NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL</b>	<b>10</b>
<b>4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS</b>	<b>12</b>
4.1 TIPO DE PESQUISA	12
4.2 AMOSTRA	12
4.3 COLETA DE DADOS	13
4.4 ANÁLISE DE DADOS	14
<b>5 RESULTADOS E DISCUSSÕES</b>	<b>15</b>
5.1 Avaliação da Aplicação das metodologias ativas	15
5.2 Avaliações e Feedback	17
5.3 Avaliação sobre os professores	19
5.4 Desafios do Ensino Remoto Emergencial	21
5.5 Aprendizagem	23
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>24</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>26</b>
<b>APÊNDICE</b>	<b>29</b>

## **A COVID-19 E A REINVENÇÃO NO ENSINO-APRENDIZAGEM: o uso de metodologias ativas de aprendizagem no ensino remoto em cursos de Administração**

Rayssa Laíze César Leôncio

### **1 INTRODUÇÃO**

Ao fim do ano de 2019, um novo vírus designado SARS-CoV-2, também conhecido como coronavírus, começou a se disseminar rapidamente na cidade de Wuhan, na China. Em um espaço curto de tempo, o vírus se alastrou por diversas nações, ocasionando uma série de contágios e óbitos ao redor do globo. A gravidade da situação atingiu tal patamar que, em março de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) classificou o quadro como uma pandemia de alcance mundial (Una-Sus, 2020). No Brasil, as autoridades sanitárias acompanhavam de perto a evolução dos acontecimentos e articulavam estratégias para conter a propagação do vírus.

Com a declaração da Organização Mundial da Saúde (OMS) de que a disseminação do coronavírus havia alcançado o *status* de pandemia (Una-Sus, 2020), o Ministério da Educação (MEC) proclamou a Portaria nº. 343, que determinava a suspensão das atividades acadêmicas presenciais em todo o território brasileiro (Brasil, 2020). Tal medida foi implementada em resposta ao crescente número de casos confirmados de infecção, que em junho de 2020 já ultrapassava a marca de 54 mil (Brasil, 2020). A decisão foi tomada como um meio de prevenir a propagação do vírus entre a população e resultou em uma mudança significativa na trajetória educacional no Brasil.

Posteriormente a essa determinação, a proposta foi de implementar um modelo para assegurar a continuidade do ensino, este período foi denominado de ‘Ensino Remoto Emergencial’ (ERE) (Brasil, 2020). Sua aplicação é necessária apenas em situações emergenciais, na qual os indivíduos que frequentam presencialmente as instituições de ensino podem estar diretamente correndo risco de saúde, assim, o ERE funcionaria como um substituto temporário para dar continuidade ao ensino por meio das tecnologias digitais, mas findando ao término da crise sanitária.

Com o isolamento social causado e a implementação dos meios digitais, as instituições acadêmicas tiveram que responder à nova realidade sem considerar os impactos específicos do ensino *online*, como a falta de recursos eletrônicos de estudantes e professores, a baixa capacidade para lidar com recursos tecnológicos, o descontentamento dos estudantes e os efeitos psicológicos advindos de um longo período de isolamento social (Gusso et al., 2020).

Sendo assim, os docentes precisaram adaptar e inovar seus métodos de ensino em busca de alcançar a eficácia na formação acadêmica em meio à nova forma de ensino imposta, como a implementação das plataformas de videoconferências para ministrar as aulas, além de soluções criativas no uso de metodologias ativas de aprendizagem, combinadas com ferramentas digitais, para manter a aprendizagem ativa e o engajamento de seus alunos.

Para Camargo (2018, p. 12), as metodologias ativas são uma alternativa com enorme potencial para enfrentar desafios e atender às demandas da educação contemporânea, pois além de facilitarem a aprendizagem colaborativa e autônoma, favorecem o desenvolvimento de habilidades importantes para a vida pessoal e profissional do discente.

## **1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO E PROBLEMATIZAÇÃO**

Na preservação da motivação dos estudantes, os professores precisam pensar em maneiras de colocar os alunos no centro do processo de aprendizagem (Wurdinger; Carlson, 2010). O docente deve agir como um facilitador na escolha dos métodos mais adequados para cada conteúdo apresentado, transformando o estudante de um simples espectador das temáticas, para o protagonista do seu processo de aprendizagem (Gómez-Hurtado et al., 2020; Konopka et al., 2015). Por essa razão, as metodologias ativas de aprendizagem são estratégias capazes de atuar de maneira eficaz na formação do conhecimento e desenvolvimento de competências profissionais dos estudantes.

As metodologias ativas de aprendizagem podem ser entendidas como uma forma de desenvolver o aprendizado e formação crítica de acadêmicos, o seu uso pode favorecer a autonomia, a curiosidade e estimular a tomada de decisão tanto individuais quanto coletivas, a sua origem é dada a partir de práticas sociais sendo adaptadas ao contexto educativo (Borges et al., 2014). É dessa forma que o professor atua como uma peça chave no processo de transição digital na educação e na quebra de protótipos na relação de ensino-aprendizagem (Silva et al., 2020).

Diversos estudos apontam o crescimento do interesse e debate em torno das metodologias ativas, abrangendo desde o ensino fundamental até o ensino superior. No entanto, ainda existe uma quantidade escassa de pesquisas no campo da administração, alertando a necessidade de mais pesquisas nesta área do conhecimento, especificamente durante o período do ensino remoto emergencial. Logo, o presente estudo consiste numa análise quantitativa dos estudantes de administração de universidades públicas e privadas da Paraíba, que vivenciaram o ensino remoto emergencial (ERE) e que tiveram contato com o uso de metodologias ativas de aprendizagem.

Para a elaboração do direcionamento da pesquisa, um estudo qualitativo anterior foi realizado com estudantes de administração, dando origem à investigação sobre os impactos do uso das metodologias ativas de aprendizagem durante o ensino remoto emergencial. A coleta foi baseada em uma análise de conteúdo das narrativas dos estudantes sobre as temáticas abordadas e os pontos relatados possibilitaram a criação de um questionário que direciona a abordagem quantitativa desta pesquisa.

Este estudo é estruturado da seguinte maneira: inicialmente, é feita uma revisão de literatura sobre aprendizagem experiencial e metodologias ativas e aprendizagem no ensino remoto emergencial, esboçando o conceito e identificando as principais estratégias de ensino mencionadas na literatura. Depois, são descritos os métodos utilizados para coletar, tratar e analisar os dados da pesquisa, que foi realizada com estudantes de administração da Paraíba. Em seguida, são apresentados os resultados e a discussão, incluindo tabelas, descrição e análise das respostas. Por fim, são feitas as considerações finais, com reflexões sobre a realização do objetivo, limitações e sugestões para pesquisas futuras.

## **1.2 OBJETIVOS**

### **1.2.1 OBJETIVO GERAL**

O objetivo geral do estudo é compreender as atitudes dos discentes de cursos de administração frente ao ensino remoto emergencial, especificamente sobre as metodologias ativas de aprendizagem utilizadas, a partir de uma pesquisa de caráter quantitativo.

## 1.2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

O presente trabalho tem como objetivos específicos analisar a eficácia percebida do uso de metodologias ativas de aprendizagem entre os estudantes de administração durante o Ensino Remoto Emergencial. Observa-se que as estratégias empregadas pelo professor em sala de aula, que envolvem as dimensões física, sensorial, emocional, cognitiva e psíquica do indivíduo (Silva, 2009), podem ser uma abordagem proativa para enriquecer o processo de aprendizagem. Este processo é fundamentado em experiências práticas, conhecido como aprendizagem experiencial (Beard, 2010).

E investigar os principais desafios e oportunidades enfrentados pelos discentes de administração durante o ensino remoto emergencial. Visto que, conforme com Hodges et al. (2020), a urgência na adoção do Ensino Remoto Emergencial pode ter comprometido a qualidade da educação devido a fatores como restrições de tempo, planejamento inadequado, falta de treinamento e suporte técnico insuficiente, além dos obstáculos encontrados para disponibilizar os recursos tecnológicos necessários para os alunos e para capacitar os professores a planejar e executar um curso *online* eficiente.

## 1.3 JUSTIFICATIVA

Durante a pandemia, o cenário educacional enfrentou diversos desafios, especialmente com a transição abrupta para o ensino remoto emergencial. Nesse contexto, o ensino *online* exigiu rápida adaptação tanto de professores quanto de alunos, sem considerar a falta de recursos tecnológicos e as consequências decorrentes de um longo período de isolamento social (Gusso et al., 2020).

É a partir desse contexto que as metodologias ativas são uma alternativa com enorme potencial para enfrentar desafios e atender às demandas da educação contemporânea (Camargo, 2018). Pois o uso de metodologias ativas de aprendizagem tem se revelado uma opção dinâmica e flexível no contexto online. Através da participação ativa dos alunos, mesmo à distância e utilizando estratégias específicas, é possível manter o interesse e a motivação, fazendo com que os alunos se tornem os principais agentes do seu próprio processo educativo (Harju; Åkerblom, 2017). A aprendizagem ativa encoraja e contribui para o desenvolvimento da autonomia, reflexão, engajamento efetivo, motivação e pensamento crítico (Wurdinger; Carlson, 2010; Harju; Åkerblom, 2017; Jordan et al., 2014).

Dada a escassez de estudos sobre metodologias ativas de aprendizagem no contexto do ensino remoto emergencial, este estudo se destaca por sua capacidade de analisar a eficácia dessas metodologias no processo de aprendizagem dos estudantes de administração. Além disso, indentificará os principais desafios enfrentados pelos alunos durante a transição abrupta para o ensino remoto emergencial. É importante ressaltar que o cenário apresentado pelo Ensino Remoto Emergencial é uma questão de grande relevância, ao afetar diretamente a qualidade da educação para os estudantes de administração.

A oportunidade de estudo sobre o tema é relevante, pois a pandemia oferece um cenário único para explorar a eficácia das metodologias ativas em um contexto atual e desafiador. A viabilidade da pesquisa é garantida pela disponibilidade de estudantes que vivenciaram essa transição e estão dispostos a compartilhar suas experiências, bem como pela existência de ferramentas tecnológicas para coleta e análise de dados.

Com isto, este trabalho apresenta relevância em três aspectos distintos. Primeiramente, no âmbito teórico, por contribuir para a produção de conhecimento científico sobre o tema em questão. Relevância prática, para aprimorar estratégias pedagógicas em ambientes de ensino

remoto, especialmente em circunstâncias imprevistas, como a pandemia causada pela Covid-19, através do uso de metodologias ativas de aprendizagem. E por fim, relevância social, uma vez que colabora para aprimorar o processo de aprendizagem dos alunos, considerando que o ensino remoto pode acarretar consequências que precisam ser reparadas.

## **2 APRENDIZAGEM EXPERIENCIAL E METODOLOGIAS ATIVAS**

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

Alguns estudos envolvendo o uso da aprendizagem experiencial em disciplinas do curso de Administração no Brasil avaliaram essa prática como uma maneira positiva na abordagem para o desenvolvimento de competências requeridas ao administrador, sendo reconhecida como um caminho para lidar com a complexidade da educação superior (Schmitz, 2013).

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

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

Logo, as estratégias de ensino ativas propiciam a vivência de experiências únicas no ambiente de aprendizagem. Borges e Alencar (2014) citam a existência de centenas de metodologias ativas, como, por exemplo, casos para ensino (Silva; Bandeira-de-Mello, 2021), mapas conceituais (Moreira, 2012), dramatizações (Wurdinger; Carlson, 2010), painel de especialistas (Wang, 2011), intervenções (Silva et al., 2012), aprendizagem baseada em problemas (PBL – Problem-Based Learning) (Silva et al., 2018), seminário dinâmico (Santos; Bastos; Coelho, 2016), histórias em quadrinhos (Silva et al., 2017), painel de notícias (Silva et al., 2021), júri simulado (Real; Menezes, 2007), sala de aula invertida (Bergmann; Sams, 2018), aprendizagem baseada em projetos (Bender, 2014), gamificação (Garcia-Hernandez et al., 2021), dentre outras.

Além disso, as metodologias ativas propiciam o confronto com mudanças a partir da criação de ambientes colaborativos para o desenvolvimento das competências dos alunos por meio de plataformas digitais (Gómez-Hurtado et al., 2020; Silva-Quiroz; Maturana, 2017). A

partir deste argumento, a utilização de metodologias de ensino ativas tem se mostrado como um dos caminhos mais eficientes para transformar o ambiente de aprendizagem a partir da participação interativa de estudantes em sala e no progresso de um aprendizado significativo.

As metodologias ativas de aprendizagem, que têm suas raízes em práticas sociais e adaptadas para o contexto educacional (Borges et al., 2014), são estratégias eficazes para promover o desenvolvimento do aprendizado e a formação crítica dos estudantes. Seu uso pode estimular a autonomia, despertar a curiosidade e incentivar a tomada de decisões, tanto ao nível individual quanto coletivo. Nesse cenário, o papel do professor é fundamental, atuando como um elemento-chave no processo de transição digital na educação e na superação de paradigmas tradicionais na relação ensino-aprendizagem (Silva et al., 2020).

Em suma, a aprendizagem experiencial e as metodologias ativas de ensino são ferramentas poderosas que transformam o ambiente educacional, incentivando a autonomia, a reflexão e o engajamento ativo dos estudantes. Elas permitem que os alunos sejam protagonistas de seu próprio aprendizado, estimulando o pensamento crítico e a capacidade de tomar decisões. Além disso, essas estratégias promovem a formação de competências profissionais e pessoais, contribuindo para a preparação dos alunos para os desafios reais. O papel do professor, neste contexto, é de um facilitador, guiando os alunos através deste processo e auxiliando na superação de paradigmas tradicionais de ensino. Portanto, a adoção dessas práticas pedagógicas inovadoras é fundamental para a evolução da educação e para a formação de indivíduos capazes de lidar com a complexidade e a dinâmica do mundo contemporâneo.

### **3 APRENDIZAGEM NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL**

Durante séculos, as epidemias têm provocado medo na humanidade. Elas começam de maneira sutil e rapidamente se intensificam, causando pânico e devastação em larga escala. Nesses momentos, a desinformação é comum e o processo de descobrir como controlar a propagação da doença é lento (Ujvari, 2020). Em dezembro de 2019, surgiram os primeiros relatos de casos de gripe na cidade de Wuhan, na China. Rapidamente, a infecção se espalhou globalmente. Teorias foram propostas para explicar a origem do vírus, incluindo o contato entre um animal infectado e um humano, bem como a possibilidade de um acidente em laboratório na China (Instituto Butantan, 2020). Diante do aumento expressivo no número de infectados, medidas preventivas foram adotadas, como o uso de máscaras, higienização das mãos com álcool, distanciamento social e a suspensão de algumas atividades seguindo os protocolos de segurança.

Após a declaração da Organização Mundial da Saúde (OMS) de que o coronavírus se tornara uma pandemia (Una-Sus, 2020) em março de 2020, o Ministério da Educação (MEC) publicou a Portaria nº. 343, autorizando a suspensão das atividades acadêmicas presencialmente em todo o Brasil. Em substituição, ocorreu a implementação das tecnologias de informação e comunicação como meio para dar prosseguimento ao ensino no país (Brasil, 2020). Por esse motivo, foi possível observar em todo o mundo exemplos de esforços mobilizados para desenvolver estratégias de ensino remoto que pudessem ser propagadas com eficácia (Reimers; Schleicher, 2020).

Diante dessa mudança, o modelo adotado para dar continuidade ao ensino foi o 'Ensino Remoto Emergencial' (ERE). Sua aplicação é necessária apenas em situações de calamidade pública, onde há risco à saúde dos estudantes e professores ao frequentar as instituições acadêmicas presencialmente (Brasil, 2020). Portanto, o ERE seria uma

substituição temporária das aulas presenciais por meios digitais durante a pandemia do coronavírus, mas que retornaria ao seu formato original após o fim da crise sanitária.

Em semelhança ao Ensino Remoto Emergencial, que utiliza as tecnologias como meios para a propagação de informações em um contexto crítico, observa-se o ensino à distância (EaD), utilizado por algumas instituições de ensino de forma total ou parcial, na formação de profissionais de graduação a pós-graduação, mas que vem ganhando cada vez mais força. Para Hodges et al. (2020), o ensino à distância ou *online* é constituído por preparação prévia e planejamento para ser realizado, o que impossibilita a comparação com o ERE, afinal este possui o objetivo de suprir de maneira rápida a lacuna causada por um momento de crise, como uma pandemia. Sendo assim, este não pode ser caracterizado como um modelo robusto e superior ao EaD, mas que se fez necessário no momento de isolamento social.

Para Hodges et al. (2020), a necessidade imediata de implementação do Ensino Remoto Emergencial pode ter levado a comprometimentos na qualidade do ensino, devido às restrições de tempo, planejamento, treinamento e suporte técnico. Além do mais, as instituições podem não ter conseguido fornecer os recursos tecnológicos necessários aos estudantes ou capacitar adequadamente os professores para planejar e implementar um curso *online* de qualidade (Hodges et al., 2020). Com todos os obstáculos causados pelo coronavírus, a comunidade acadêmica teve que responder à nova realidade e enfrentar os impactos específicos do ensino *online*, como a falta de recursos eletrônicos de estudantes e professores, a baixa qualificação para lidar com recursos tecnológicos, o descontentamento dos estudantes e os efeitos psicológicos advindos de um longo período de isolamento (Gusso et al., 2020).

Assim, surge no ambiente *online* questões sobre o funcionamento da interação entre os estudantes. Em consonância com Li et al. (2019), que desenvolveu testes com um modelo de ensino síncrono com alunos, este modelo demonstrou eficiência para ensinar simultaneamente uma classe de estudantes, porém com menos possibilidade de interação, mas ainda assim sua atmosfera se assemelhou ao ensino presencial.

Outra possibilidade no ensino remoto emergencial foi a utilização de métodos síncronos ou assíncronos, cabendo exclusivamente ao professor selecionar um compilado de habilidades a serem desenvolvidas. As metodologias mais comuns no ensino síncrono são as escritas em arquivos colaborativos, fóruns de discussão ou *chats*, a gamificação, mapas (mentais ou interativos), apresentações, seminários, palestras com convidados e cenários de realidade virtual. Conforme o estudo realizado por Morais e Cabrita (2008), na qual desenvolveram uma pesquisa em torno de uma ambiente virtual de aprendizagem para complementar os encontros presenciais, os resultados mostraram que estes ambientes virtuais eram favoráveis aos estudantes, visto que, colaboraram com o acesso dos conteúdos e a interatividade entre professores e alunos, e alunos entre si.

Nota-se que o ensino pautado em redes síncronas e assíncronas obtém resultados positivos com estudantes de ensino superior na complementação ao ensino presencial. Sobral (2020) ainda indaga que os estudantes encontram-se preparados para atividades unicamente remotas, mas aponta que a pandemia causada pela Covid-19 pode ser enfrentada como uma oportunidade para preparar a todos de situações inesperadas pois esse contexto provoca ágeis adaptações dos professores nas estratégias de ensino-aprendizagem.

Visto isso, a pandemia da Covid-19 trouxe desafios sem precedentes para a educação, exigindo uma rápida transição para o Ensino Remoto Emergencial (ERE). Apesar das dificuldades iniciais, como a falta de recursos tecnológicos e a necessidade de adaptação rápida, a experiência com o ERE também destacou a importância da preparação para

situações inesperadas e a necessidade de adaptação rápida. No entanto, é importante notar que o ERE não substitui o ensino à distância (EaD) ou o ensino presencial, mas serve como uma solução temporária em situações de emergência.

## **4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

Baseando-se no pressuposto de que as metodologias ativas de aprendizagem, quando utilizadas de maneira precisa, colaboram para o desenvolvimento de competências essenciais na formação de administradores, busca-se verificar as influências que o contexto pandêmico teve sobre a eficácia de seu uso. Desse modo, a metodologia desta pesquisa é baseada em um estudo quantitativo, que visa avaliar o uso das metodologias ativas de aprendizagem no ensino remoto emergencial. A população-alvo do estudo são estudantes de administração da Paraíba.

### **4.1 TIPO DE PESQUISA**

A pesquisa quantitativa visa reduzir as variáveis de uma pesquisa a um conjunto equilibrado, e controlado rigorosamente mediante uma análise estatística ou projeto, para garantir medidas ou observações para testar uma determinada teoria (Creswell, 2007). Para isso, é necessário realizar um levantamento que descreve quantitativamente tendências, atitudes ou opiniões de uma amostra da população estudada, seu objetivo é testar os impactos de intervenções sobre o resultado da pesquisa (Creswell, 2007).

O atual estudo consiste numa análise quantitativa sobre os estudantes de administração de universidades públicas e privadas que vivenciaram o ensino remoto emergencial (ERE). Nesse contexto, estão presentes os cursos de Administração, oferecidos por instituições públicas e privadas da Paraíba, que permaneceram com suas atividades durante o período de isolamento social causado pela pandemia da Covid-19. Os participantes que responderam à pesquisa foram estudantes de administração que passaram por pelo menos um semestre do ERE. Os participantes foram escolhidos usando um método de amostragem não aleatório, o que implica que todos os alunos de administração precisavam ter vivenciado um ou mais semestres no período de Ensino Remoto Emergencial para serem incluídos na pesquisa.

Previamente, os participantes foram informados sobre o propósito da pesquisa e seu consentimento foi obtido antes da coleta de dados. A privacidade e a confidencialidade dos participantes foram mantidas em todas as etapas da pesquisa. Para o alcance dos objetivos, foi construído um formulário que continha perguntas prévias para coletar informações sociodemográficas dos estudantes, como idade, gênero, localidade, universidade e ano de ingresso no curso. E após, uma sequência de 61 afirmações, divididas em cinco blocos temáticos, sendo: “Avaliação da Aplicação das metodologias ativas”; “Avaliações e *Feedback*”; “Avaliação sobre os professores”; “Desafios do Ensino Remoto Emergencial” e “Aprendizagem”. Cada categoria foi determinada a partir da literatura estudada e dos dados da pesquisa de Bispo et al. (2022), que faz parte do conjunto de pesquisas sobre a temática.

A construção teve apoio de uma equipe com ampla experiência na área de pesquisa quantitativa que pertence a três departamentos da Universidade Federal da Paraíba. Os encontros foram realizados pela plataforma virtual Zoom, durante o período de fevereiro a abril de 2022.

### **4.2 AMOSTRA**

Este estudo se baseia em uma amostra composta por estudantes de ensino superior em administração que vivenciaram pelo menos um semestre do ERE no Brasil. A seleção dos participantes foi realizada mediante um método de amostragem não aleatória, isso significa

que todos os estudantes de administração deveriam ter cursado um ou mais semestres do período de Ensino Remoto Emergencial para serem selecionados. Após o tratamento dos dados, um total de 118 estudantes de administração foram selecionados para compor a análise. Este tamanho de amostra foi dado como satisfatório para garantir a significância dos resultados do estudo em relação à população universitária de administração.

A maioria dos participantes deste estudo tem entre 17 e 35 anos, representando aproximadamente 94,06% da amostra, enquanto 5,94% têm entre 36 e 55 anos. A amostra é composta por 56,77% do sexo feminino, 42,37% do sexo masculino e 0,85% de pessoas que se identificam como não binários ou gênero fluido. Os demais dados do perfil sociodemográfico, como região, Instituição de Ensino Superior e ano de ingresso do curso, estão dispostos na tabela 1, a seguir.

**Tabela 1 – Descrição da amostra**

<b>Perfil sociodemográfico</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
<b>Gênero</b>		
Feminino	67	56,77
Masculino	50	42,37
Não binário/ Fluído	1	0,85
<b>Faixa etária</b>		
Entre 17 e 25 anos	70	59,32
Entre 26 e 35 anos	41	34,74
Entre 36 e 45 anos	5	4,23
Entre 46 e 55 anos	1	0,84
<b>Região</b>		
Paraíba	113	95,76
Pernambuco	2	1,69
Outro	3	2,54
<b>Universidade</b>		
Universidade Federal da Paraíba - UFPB	108	91,52
Instituto Federal da Paraíba - IFPB	9	7,62
Associação Paraibana de Ensino Renovado - ASPER	1	0,84
<b>Ano de Ingresso</b>		
Entre 2013 e 2015	2	1,69
Entre 2016 e 2018	38	32,2
Entre 2019 e 2022	78	66,10

**Fonte:** Elaboração Própria (2024).

Desta forma, a análise dos resultados é apresentada na seção cinco a partir dos blocos temáticos.

### 4.3 COLETA DE DADOS

Durante o período de restrições da pandemia da COVID-19, a coleta de dados dos participantes foi realizada por meio do uso de formulários eletrônicos *Google Forms*, compartilhados de maneira *online* na rede discente entre junho e agosto de 2022. Foram coletadas 100 (cem) respostas, resultando em 96 (noventa e seis) respostas válidas. Em busca de obter mais dados para a pesquisa, outra coleta foi realizada em fevereiro de 2024, em uma aplicação presencial numa turma de administração da Universidade Federal da Paraíba, na disciplina de Administração de Materiais. Nessa aplicação, os questionários foram distribuídos de maneira impressa apenas para estudantes que vivenciaram pelo menos um período do ERE. Foram aplicados 23 (vinte e três) formulários, resultando em 22 (vinte e dois) válidos. Totalizando, 118 (cento e dezoito) formulários válidos na presente pesquisa.

O formulário aplicado continha 61 afirmações, com opções de respostas em escala Likert de cinco alternativas, exceto as afirmações 29, 30, 31 e 59 que necessitaram de respostas alternativas por terem objetivos de obter outros tipos de respostas, como a frequência, quantidade e preferência. As opções de respostas empregadas estão dispostas na tabela 2 (Codificação da escala)

Também foram utilizadas, a cada duas seções, perguntas de controle de atenção para garantir que os respondentes estivessem respondendo conscientemente ao formulário, indagando temas diversos, como a cor de um objeto e equipamentos eletrônicos utilizados, mas que não foram utilizadas nesta análise.

#### 4.4 ANÁLISE DE DADOS

Os dados coletados foram organizados, tratados e codificados numericamente. As respostas foram atribuídas a números correspondentes para permitir uma interpretação quantitativa. As afirmações de 1 a 61 tiveram uma escala *Likert* de cinco pontos adotada, exceto as afirmações 29, 30, 31 e 59, que necessitaram de respostas alternativas para obtenção de resultados como frequência, quantidade e preferência de cada tema. As opções de respostas empregadas e a codificação atribuída para análise estatística de cada alternativa estão dispostas na tabela 2, a seguir.

**Tabela 2 – Codificação da escala**

Afirmação	Alternativas	Codificação
1 a 61	Concordo totalmente	1
	Concordo parcialmente	2
	Não concordo nem discordo	3
	Discordo parcialmente	4
	Discordo totalmente	5
29	Escrito e Individual	6
	Oral e em Grupo	7
	Oral e Individual	8
30	Nunca	9
	Às vezes	10
	Sempre	11
31	Nenhuma	12
	Uma ou duas	13
	Entre três e cinco	14
	Mais de cinco	15
59	Tenho preferência pelas aulas síncronas (ao vivo).	16
	Tenho preferência pelas aulas assíncronas (gravadas).	17

**Fonte:** Elaboração Própria (2024).

Após a conversão em dados numéricos, os dados foram processados utilizando o software de análise de dados *Python*, conjuntamente com a biblioteca *pandas*. Para calcular a média e o desvio padrão de cada afirmação, foram utilizados os comandos *responses.mean* e *responses.std*. Para calcular a porcentagem de cada alternativa de resposta, utilizou-se a quantidade de vezes que o código numérico aparecia, dividido pela média, utilizando a função (*responses == n*).*mean*.

No próximo tópico, os dados serão submetidos a uma análise descritiva para identificar a frequência e a porcentagem de respostas para cada afirmação. Os resultados da análise serão apresentados em forma de tabelas para facilitar a interpretação e análise dos dados. Os resultados consideram a média, o desvio padrão (dp) e os percentuais correspondentes à escala Likert ou as afirmações que necessitam de respostas alternativas (29, 30, 31 e 59).

## 5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os tópicos a seguir apresentam os resultados obtidos sobre os temas de pesquisa: Avaliação da Aplicação das metodologias ativas; Avaliações e *Feedback*; Avaliação sobre os professores; Desafios do Ensino Remoto Emergencial e Aprendizagem.

### 5.1 Avaliação da Aplicação das metodologias ativas

Neste bloco, os estudantes avaliaram o uso das metodologias ativas durante o ensino remoto emergencial. Em relação à preferência por aulas que utilizam metodologias ativas, o cruzamento das afirmações 1 e 6, que abordam o mesmo tema, mostraram consistência. Ambas são afirmações opostas - uma positiva e outra negativa. A afirmação 1, com média de 2,17 e desvio padrão de 1,02, 71,19% dos estudantes indicaram concordância, enquanto a afirmação 6, com média de 3,76 e desvio padrão de 1,19, 67,79% dos estudantes indicaram discordância. Isso significa que os estudantes **preferem aulas que empregam metodologias ativas em vez de aulas expositivas**.

No que diz respeito ao entendimento do objetivo das metodologias ativas, o cruzamento das afirmações 3 e 4, que tratam do mesmo tema, apresentaram contradições nesta análise. Ambas são afirmações opostas - uma positiva e outra negativa. Cerca de 61,02% dos estudantes concordaram com a afirmação 3 (média: 2,39 e desvio padrão: 1,05), que afirma que eles compreenderam o objetivo de cada metodologia ativa de aprendizagem utilizada pelos professores. No entanto, na afirmação 4 (média: 2,21 e desvio padrão: 0,99), cerca de 75,18% concordaram que não compreenderam. Neste contexto, é possível que os estudantes possam não ter interpretado corretamente a afirmação devido à falta de atenção. Alternativamente, as afirmações podem ter sido mal formuladas. Portanto, não é possível tirar conclusões definitivas sobre as afirmações 3 e 4.

Quanto aos efeitos do uso das metodologias ativas, as afirmações 2 (média: 1,97 e desvio padrão: 1,01), 5 (média: 2,03 e desvio padrão: 1,15), 7 (média: 1,75 e desvio padrão: 0,92), 11 (média: 2,21 e desvio padrão: 1,18) e 12 (média: 1,98 e desvio padrão: 1,05) demonstraram que os estudantes concordam (com os respectivos percentuais 82,2%, 73,73%, 87,29%, 72,03% e 77,97%) que as metodologias ativas de aprendizagem contribuem para **trazer a realidade empresarial** para a sala de aula, **integrar a teoria à prática profissional**, tornar as **aulas mais dinâmicas**, favorecer o **relacionamento interpessoal** e o **trabalho em equipe**. Os efeitos apresentados reafirmam o estudo de Gómez-Hurtado et al., (2020) e Silva-Quiroz e Maturana (2017), na qual as metodologias ativas propiciam o confronto com mudanças a partir da criação de ambientes colaborativos para o desenvolvimento das competências dos alunos por meio de plataformas digitais.

Em relação ao contexto de aplicação das metodologias ativas de aprendizagem, os estudantes demonstraram concordância com 39,83% das respostas, na afirmação 10 (média: 2,78 e dp: 1,06), indicando a eficácia dessas metodologias em aulas presenciais. No entanto, na afirmação 14 (média: 1,41 e dp: 0,66), 90,67% dos estudantes **concordaram que as metodologias ativas de aprendizagem são relevantes tanto para aulas remotas quanto**

**presenciais**, sugerindo uma maior certeza em relação a ambas as aplicações. Além de que, na afirmação 19 (média: 1,62 e dp: 0,98), 86,44% dos estudantes expressaram o desejo de continuar o curso utilizando metodologias ativas, seja em aulas presenciais ou remotas.

Quanto à eficácia do uso de metodologias ativas, os estudantes concordaram, nas afirmações 9 (média: 1,81 e dp: 0,86) e 16 (média: 2,07 e dp: 0,93), com respectivos percentuais de 81,36% e 67,79% de concordância que **aprenderam mais** e tiveram um **desempenho superior em disciplinas que utilizaram metodologias ativas**. Isso comprova o estudo de Silva (2009), que uma aprendizagem envolvendo as dimensões física, sensorial, emocional, cognitiva e psíquica do indivíduo, que quando estimuladas à luz da aprendizagem baseada em experiências podem enriquecer o processo de aprendizagem (Beard, 2010).

Eles também concordaram, nas afirmações 17 (média: 1,88 e dp: 1,03) e 18 (média: 1,74 e dp: 0,85), com respectivos percentuais de concordância de 80,51% e 83,9%, que as **aulas foram mais divertidas e proveitosas** com a utilização de metodologias ativas de aprendizagem. No entanto, na afirmação 13 (média: 2,48 e dp: 1,22), cerca de 58,48% dos estudantes concordaram que se as metodologias tivessem sido aplicadas de maneira diferente, teriam retido melhor o conhecimento. Isso sugere que o modo como as metodologias foram aplicadas, incluindo o contexto da pandemia, pode ter interferido na retenção do conhecimento.

Por fim, 58,48% dos estudantes discordaram, na afirmação 15 (média: 3,64 e dp: 1,23), que a integração das aulas tradicionais com metodologias ativas de aprendizagem é insuficiente para um aprendizado efetivo, **confirmando a eficácia das metodologias ativas de aprendizagem** com o estudo de Harju e Åkerblom (2017), na qual as metodologias quando aplicadas, são eficazes no aprendizado dos estudantes, pois os tornam protagonistas do seu próprio processo de aprendizagem. Eles também discordaram, na afirmação 8 (média: 3,39 e dp: 1,16), cerca de 53,39% que as metodologias ativas de aprendizagem tornam as aulas complexas, reafirmando as análises levantadas anteriormente nas afirmações 17 e 18. Os resultados estão apresentados na Tabela 3, a seguir.

**Tabela 3 – Avaliação da Aplicação das metodologias ativas**

<b>Afirmação</b>	<b>Média</b>	<b>dp</b>	<b>CT (%)</b>	<b>CP (%)</b>	<b>NCND (%)</b>	<b>DP (%)</b>	<b>DT (%)</b>
1 - Gosto mais de aulas que fazem uso de metodologias ativas de aprendizagem do que de aulas expositivas.	2,17	1,02	27,97	43,22	13,56	14,41	0,85
2 - Mesmo remotamente, as metodologias ativas de aprendizagem contribuem para trazer a realidade empresarial para a sala de aula.	1,97	1,01	35,59	46,61	5,93	9,32	2,54
3 - Compreendo o objetivo de cada metodologia ativa de aprendizagem utilizada pelos professores.	2,39	1,05	20,34	40,68	21,19	15,25	2,54
4 - Algumas vezes o objetivo da metodologia que está sendo utilizada não fica muito claro.	2,21	0,99	21,19	53,39	11,02	11,86	2,54
5 - As metodologias ativas de aprendizagem favorecem a integração entre a teoria e a prática profissional.	2,03	1,15	41,53	32,2	11,02	11,86	3,39
6 - Prefiro aulas tradicionais porque as metodologias ativas de aprendizagem demandam muito esforço.	3,76	1,19	5,08	13,56	13,56	35,59	32,2
7 - A aplicação de metodologias ativas de aprendizagem no ensino remoto tornam as aulas dinâmicas.	1,75	0,92	46,61	40,68	5,08	5,93	1,69
8 - As metodologias ativas de aprendizagem tornam as aulas complexas.	3,39	1,16	6,78	17,8	22,03	36,44	16,95
9 - Sinto que aprendo mais quando os professores utilizam metodologias ativas de aprendizagem.	1,81	0,86	43,22	38,14	13,56	5,08	0
10 - Acredito que as metodologias ativas de aprendizagem funcionam melhor em aulas presenciais.	2,78	1,06	12,71	27,12	33,9	22,03	4,24
11 - A aplicação de metodologias ativas no ensino remoto favorece o relacionamento interpessoal.	2,21	1,18	32,2	39,83	5,93	18,64	3,39
12 - A aplicação de metodologias ativas no ensino remoto favorece o trabalho em equipe.	1,98	1,05	38,14	39,83	11,02	7,63	3,39

13 - Se as metodologias ativas fossem aplicadas de maneira diferente, acredito que poderia ter retido melhor o conhecimento.	2,48	1,22	23,73	34,75	18,64	15,25	7,63
14 - Acredito que as metodologias ativas de aprendizagem são relevantes tanto em aulas remotas quanto presenciais.	1,41	0,66	68,64	22,03	9,32	0	0
15 - Acredito que a integração das aulas tradicionais com metodologias ativas de aprendizagem é insuficiente para um aprendizado efetivo.	3,64	1,23	6,78	11,86	22,88	27,12	31,36
16 - Obtive desempenho superior em disciplinas que fizeram uso de metodologias ativas no ensino remoto.	2,07	0,93	32,2	35,59	26,27	5,08	0,85
17 - Acredito que as aulas foram mais divertidas com a utilização de metodologias ativas de aprendizagem.	1,88	1,03	44,07	36,44	9,32	7,63	2,54
18 - Acredito que as aulas foram mais proveitosas com a utilização de metodologias ativas de aprendizagem.	1,74	0,85	47,46	36,44	11,02	5,08	0
19 - Gostaria de continuar o curso utilizando metodologias ativas nas aulas presenciais ou remotas.	1,62	0,98	61,02	25,42	7,63	2,54	3,39

Fonte: Elaboração Própria (2024).

Segundo os dados, compreende-se que as metodologias ativas de aprendizagem são estratégias fundamentais no ensino, pois além de propiciar um aprendizado e desempenho superior, contribuem para integrar a teoria à prática profissional, tornar as aulas mais dinâmicas, trazer a realidade empresarial, além de favorecer o relacionamento interpessoal e o trabalho em equipe. Estes resultados corroboram com o trabalho de Camargo (2018, p. 12), na qual as metodologias ativas são uma alternativa com enorme potencial para enfrentar desafios e atender às demandas da educação contemporânea.

## 5.2 Avaliações e *Feedback*

Neste bloco, os estudantes foram abordados em relação às avaliações e *Feedback* durante o ensino remoto emergencial. Em relação aos tipos de avaliações empregados no ensino remoto emergencial, os estudantes concordaram com um percentual de 84,75%, sobre a **preferência pela diversidade dessas avaliações**, conforme indicado na afirmação 20 (média: 1,82; dp: 0,98). Ademais, na afirmação 21 (média: 1,58; dp: 0,93), 88,13% concordaram que **gostariam de ver alguns dos métodos de avaliação do ensino remoto implementados no ensino presencial**. A afirmação 25 (média: 1,78; dp: 1,16), com 81,35% de respostas em concordância, revela que as **provas tradicionais geram mais pressão** do que outros métodos de avaliação, corroborando a preferência indicada na afirmação 20. As preferências dos estudantes confirmam a pesquisa Diesel, Baldez e Martins (2017), em que o contato com diferentes tipos de experiências, possuem uma forte influência em uma aprendizagem ativa, que consiste na mescla de conhecimentos, análises, pesquisas, estudos, trabalhos em equipe, dentre outros, em que o professor atua não apenas como um avaliador, mas como um facilitador desse processo.

No que diz respeito ao *feedback* avaliativo, 94,06% dos estudantes discordaram da afirmação 27 (média: 4,69; dp: 0,82), que sugere que o *feedback* sobre as avaliações não é muito importante. Em contrapartida, na afirmação 28 (média: 1,51; dp: 0,6), cerca de 94,92% concordaram que **o *feedback* é um estímulo para o engajamento** nas atividades das disciplinas. Em relação ao recebimento de *feedback* pelos professores, na afirmação 34, média 2,85 e dp de 1,23, 51,7% dos estudantes alegaram que **receberam *feedback* dos professores acerca do desempenho nas atividades**.

Quanto ao *feedback* dos alunos sobre as disciplinas, as afirmações 35 e 38, as quais são opostas, mas abordam o mesmo tema, mostraram consistência, apesar do número de dados dispersos. A afirmação 35, com média de 2,85 e desvio padrão de 1,23, indica que 42,38% dos estudantes discordam que os professores não valorizavam o *feedback* dos alunos sobre a disciplina. Por outro lado, a afirmação 38, com média de 1,91 e desvio padrão de 1,01, 81,36% dos estudantes concordam que **os professores solicitavam *feedback* dos alunos**

**sobre a disciplina.** Isso evidencia que os professores valorizam o *feedback* dos alunos. A afirmação 39, com média de 3,09 e dp 1,24, comprova mais uma vez que 43,22% dos estudantes discordam da afirmação de que os professores não solicitavam *feedback* sobre a disciplina. **Isso demonstra que os professores solicitam *feedback* aos alunos sobre a sua disciplina.**

Sobre a flexibilidade do ensino remoto, na afirmação 23 (média: 1,84; dp: 1,2), 79,66% dos estudantes concordaram que **apreciaram a flexibilidade** que o ensino remoto proporcionou em comparação ao ensino presencial. No entanto, na afirmação 24 (média: 2,66; dp: 1,49), 58,47% concordaram que, apesar da flexibilidade do ensino remoto, **ainda preferem o ensino presencial**. Apesar disso, na afirmação 26 (média: 1,66; dp: 1), 87,29% dos estudantes concordaram que **o ensino remoto oferece mais liberdade** para realizar determinadas tarefas. Em favor do ensino remoto, a maioria dos estudantes, cerca de 79,66%, discordou da afirmação 22 (média: 4,16; dp: 0,99), que argumenta que nada do ensino remoto seria levado para o ensino presencial. Os resultados dessa pesquisa estão apresentados na Tabela 4, a seguir.

**Tabela 4 - Avaliação e *Feedback***

Afirmção	Média	dp	CT (%)	CP (%)	NCND (%)	DP (%)	DT (%)
20 - Eu prefiro a diversidade de tipos de avaliações que o ensino remoto oferece	1,82	0,98	44,92	39,83	5,08	8,47	1,69
21 - Gostaria que alguns métodos de avaliação utilizados no ensino remoto fossem implementados no ensino presencial.	1,58	0,93	62,71	25,42	5,08	5,08	1,69
22 - Na minha opinião, não levaria nada do ensino remoto para o ensino presencial.	4,16	0,99	0,85	8,47	11,02	33,05	46,61
23 - Gostei da flexibilidade que o ensino remoto trouxe comparado ao ensino presencial.	1,84	1,2	55,08	24,58	5,08	9,32	5,08
24 - Apesar da flexibilidade que o ensino remoto trouxe, ainda prefiro o ensino presencial.	2,66	1,49	28,81	29,66	4,24	21,19	16,1
25 - Na minha opinião, as provas tradicionais geram mais pressão do que os outros métodos avaliativos utilizados.	1,78	1,16	58,47	22,88	5,08	9,32	4,24
26 - Diferente do ensino presencial, o ensino remoto proporciona mais liberdade para fazer determinadas tarefas.	1,66	1	57,63	29,66	5,08	4,24	3,39
27 - Acredito que o <i>feedback</i> sobre as avaliações não é algo muito importante.	4,69	0,82	3,39	0	2,54	11,86	82,2
28 - Acredito que o <i>feedback</i> é um estímulo para o meu engajamento nas atividades das disciplinas.	1,51	0,6	54,24	40,68	5,08	0	0
34 - Eu recebi <i>feedback</i> dos meus professores acerca do meu desempenho nas atividades.	2,85	1,23	10,17	41,53	13,56	22,88	11,86
35 - Na maioria das disciplinas ofertadas, os professores não davam importância ao <i>feedback</i> dos alunos em relação à disciplina.	3,12	1,29	11,02	26,27	20,34	24,58	17,8
38 - Alguns professores pediram nosso <i>feedback</i> sobre a disciplina.	1,91	1,01	39,83	41,53	11,02	3,39	4,24
39 - Eu não senti abertura por parte dos professores para conceder <i>feedback</i> sobre a disciplina.	3,09	1,24	9,32	29,66	17,8	28,81	14,41

**Fonte:** Elaboração Própria (2024).

Para compreender qual tipo de *feedback* é considerado mais eficiente pelos alunos, a afirmação 29 empregou uma escala com três opções de respostas, sendo: “Escrito e Individual”, “Oral e em grupo” e “Oral e Individual”, codificadas conforme detalhado no tópico 4.4 (Análise de dados). Em conclusão, com uma média de 7,08 e um desvio padrão de 0,96, os métodos de avaliação apontados como os mais utilizados foram o ***feedback* oral individual** (50%) e o ***feedback* escrito individual** (41,53%). Os resultados estão apresentados na Tabela 4.1, que segue abaixo.

Tabela 4.1 - Tipo de *Feedback*

Afirmção	Média	dp	Escrito e Individual (%)	Oral e em Grupo (%)	Oral e Individual (%)
29 - Na minha percepção, o <i>feedback</i> mais eficiente é concedido de forma:	7,08	0,96	41,53	8,47	50

Fonte: Elaboração Própria (2024).

Conforme os resultados, os estudantes demonstraram uma notável preferência pela diversidade de métodos avaliativos empregados no ensino remoto emergencial, em comparação com os métodos tradicionais. Em relação ao feedback, os estudantes alegaram que percebem este como um estímulo significativo para o seu envolvimento na disciplina, ainda, os estudantes alegam que receberam feedback dos professores acerca do seu desempenho nas atividades. Os professores também solicitavam feedback dos estudantes sobre sua disciplina em busca de aprimorar as estratégias de ensino adotadas. A flexibilidade e a liberdade também foram pontos de satisfação levantados pelos alunos referente ao remoto, mas apesar disso, ainda preferem o ensino presencial.

### 5.3 Avaliação sobre os professores

Neste bloco, os estudantes avaliaram a performance dos professores durante o ensino remoto emergencial. As afirmações 32 e 33, as quais são opostas, indicam consistência na explicação dos professores sobre os objetivos das metodologias utilizadas. A afirmação 32, com média de 2,54 e desvio padrão de 1,14, sugere que a maioria dos estudantes, com cerca de 55,93% das respostas, concordam que os professores esclareciam o objetivo da metodologia antes de aplicá-la. Em contrapartida, a afirmação 33, com média de 3,47 e desvio padrão de 1,11, revela que 54,23% dos estudantes discordam da ideia de que não compreendiam porque os professores não explicavam. Isso sugere que **os professores explicam o objetivo das metodologias e os alunos entendem**. No entanto, a afirmação 33 contradiz as questões 3 e 4 do bloco temático 5.1, que se referem aos objetivos das metodologias. Isso pode reafirmar a hipótese de que os alunos podem não ter prestado atenção suficiente na leitura da afirmação.

Sobre a aplicação das metodologias ativas pelos professores no ensino remoto, a afirmação 36, com média de 2,58 e desvio padrão de 1,04, mostra que os estudantes concordam, com cerca de 59,32% que **os professores conseguiram adaptar as metodologias ativas** do ensino presencial para o ensino remoto. No entanto, a afirmação 37, com média de 2,1 e desvio padrão de 1,29, indica que os estudantes concordam, com cerca de 72,88%, que **os professores não inovaram na metodologia** da disciplina. Esse resultado, diverge do papel do professor na preservação da motivação dos alunos, pois segundo Wurdinger e Carlson (2010) é essencial que os professores desenvolvam estratégias que coloquem os estudantes como foco central do processo educativo, e atuem como um orientador na seleção dos métodos mais apropriados para cada assunto abordado, fazendo com que o aluno passe de um mero observador dos temas para o ator principal de seu próprio processo de aprendizado (Gómez-Hurtado et al., 2020; Konopka et al., 2015)

Por último, em relação ao uso de ferramentas pelos professores, o cruzamento das afirmações 40 e 41, as quais são opostas, apresentaram uma leve contradição. A afirmação 40, com média de 2,46 e desvio padrão de 1,02, indica que os estudantes concordam, com 67,8% das respostas, que os professores **tiveram dificuldades em utilizar ferramentas tecnológicas** durante as aulas. Por outro lado, a afirmação 41, com média de 2,82 e desvio padrão de 1,08, mostra que cerca de 48,3% dos estudantes concordam que os professores dominavam as ferramentas que utilizavam em aula. Esses resultados, juntamente com o estudo de Hodges et al. (2020), sugerem que a implementação imediata do Ensino Remoto

Emergencial pode ter levado a comprometimentos na qualidade do ensino, devido às restrições de tempo, planejamento, treinamento e suporte técnico. Os resultados estão detalhados na Tabela 5, a seguir.

**Tabela 5 - Avaliação sobre os professores**

Afirmção	Média	dp	CT (%)	CP (%)	NCND (%)	DP (%)	DT (%)
32 - Os professores explicavam o objetivo das metodologias antes de utilizá-las.	2,54	1,14	18,64	37,29	20,34	18,64	5,08
33 - Eu não entendia os objetivos das metodologias ativas, pois os professores não explicavam.	3,47	1,11	3,39	19,49	22,88	35,59	18,64
36 - Os professores conseguiram adaptar metodologias ativas presenciais para o ensino remoto.	2,58	1,04	10,17	49,15	17,8	18,64	4,24
37 - No ensino remoto tive professores que não inovaram na metodologia da disciplina.	2,1	1,29	44,07	28,81	6,78	13,56	6,78
40 - Os professores tiveram dificuldades em utilizar ferramentas tecnológicas durante as aulas.	2,46	1,02	11,02	56,78	11,02	17,8	3,39
41 - Os professores dominavam as ferramentas que utilizavam em aula.	2,82	1,08	9,32	38,98	13,56	36,44	1,69

Fonte: Elaboração Própria (2024).

A afirmação 30 foi utilizada para compreender a frequência de uso das metodologias ativas pelos professores durante o ERE. A escala de resposta incluía três opções: “Nunca”, “Às vezes” e “Sempre”, que foram codificadas conforme explicado no tópico 4.4 (Análise de dados). A opção “Às vezes” foi a mais escolhida pelos alunos, representando aproximadamente 89,83% das respostas, com uma média de 10,08 e um desvio padrão de 0,31. Isso sugere que as metodologias ativas eram aplicadas intermitentemente pelos professores durante o ERE. Os resultados estão detalhados na Tabela 5.1 abaixo.

**Tabela 5.1 - Frequência de uso das metodologias ativas**

Afirmção	Média	dp	Nunca (%)	Às vezes (%)	Sempre (%)
30 - Indique a frequência em que os professores utilizaram metodologias ativas de aprendizagem no ensino remoto.	10,08	0,31	0,85	89,83	9,32

Fonte: Elaboração Própria (2024).

Para investigar a diversidade de metodologias ativas utilizadas pelos professores durante o ERE, a afirmação 31 adotou uma escala de quatro opções de resposta: “Nenhuma”, “Uma ou duas”, “Entre três e cinco” e “Mais de cinco”. Essas opções foram codificadas conforme descrito no tópico 4.4 (Análise de dados). A opção mais escolhida pelos alunos foi “**Uma ou duas**”, representando aproximadamente 50,85% das respostas, com uma média de 13,55 e um desvio padrão de 0,66. A opção “**Entre três e cinco**” também recebeu uma quantidade significativa de respostas, cerca de 39,83%. Isso indica que a maioria dos professores concentrou-se no uso de duas metodologias ativas, enquanto um número menor de professores utilizou entre três e cinco. Os resultados estão apresentados na Tabela 5.2 abaixo.

**Tabela 5.2 - Diversidade de uso das metodologias ativas**

Afirmção	Média	dp	Nenhuma (%)	Uma ou duas (%)	Entre três e cinco (%)	Mais de cinco (%)
31 - Sobre a diversidade das metodologias ativas de aprendizagem utilizadas pelos professores no ensino remoto.	13,55	0,66	0,85	50,85	39,83	8,47

Fonte: Elaboração Própria (2024).

Em conclusão do bloco temático, os dados apresentados revelam uma imagem complexa da atuação dos professores durante o ensino remoto emergencial. Os professores têm demonstrado consistência na explicação dos objetivos das metodologias ativas utilizadas. Outrossim, enquanto os professores conseguiram adaptar as metodologias ativas do ensino presencial para o ensino remoto, a inovação na metodologia da disciplina foi percebida como insuficiente pelos estudantes. Embora os professores tenham enfrentado dificuldades na utilização de ferramentas tecnológicas, parte dos estudantes concorda que eles dominavam as ferramentas que utilizavam em aula, refletindo os desafios da urgente transição do ensino remoto.

#### 5.4 Desafios do Ensino Remoto Emergencial

Neste bloco, os estudantes avaliaram os desafios do ensino remoto emergencial. No que diz respeito às falhas na conexão durante o ensino remoto emergencial, o cruzamento das afirmações 42 e 43 entraram em coesão com a 44. Nas afirmações 42 (média: 2,47 e dp: 1,29) e 43 (média: 2,08 e dp: 1,17), respectivos 61,02% e 72,88% dos estudantes concordaram que quando ocorriam **falhas na conexão** durante as aulas, eles se sentiam **frustrados e desconcentrados**. Em confirmação a isso, na afirmação 44 (média: 3,67 e dp: 1,25), 65,26% dos estudantes discordaram em sua maioria que nada os afetava quando ocorreram problemas de acesso ou falha na conexão das aulas.

Com relação à adaptação ao ERE, o cruzamento das afirmações 45 e 46, as quais são opostas (uma positiva e outra negativa), não foram coesas. Na afirmação 45 (média: 2,87 e dp: 1,52), mais da metade dos estudantes (50,85%) concordou que **o processo de adaptação ao ERE foi difícil**. Em contraponto, na afirmação 46 (média: 2,18 e dp: 1,26), 75,43% dos estudantes concordaram que **conseguiram se adaptar consideravelmente bem** ao ERE. Em análise, apesar de a adaptação ao ERE ser difícil para os alunos, isso não anula que os estudantes conseguiram ao longo do processo se adaptar, afinal, o processo de adaptação passa por diferentes etapas até uma estável consolidação. Além disso, responderam aos questionários apenas os alunos que cursaram, pelo menos, um semestre letivo durante o ERE.

Sobre a conciliação do ERE com outras demandas, tanto pessoais, quanto profissionais, o cruzamento das afirmações 47 e 48 (afirmações opostas) foram coesas. Na afirmação 47 (média: 3,8 e dp: 1,35), 69,5% dos estudantes discordam que conciliar outras responsabilidades com o ERE foi mais complicado do que no modelo presencial. Na afirmação 48 (média: 2,06 e dp: 1,06), 76,29% dos estudantes concordaram que **conseguiram gerir outras demandas de maneira tranquila** durante o ERE.

No que tange o gerenciamento das demandas das disciplinas, na afirmação 50 (média: 2,02 e dp: 0,99), cerca de 80% dos estudantes concordaram que **conseguiram gerir bem as atividades** das disciplinas das quais participaram. Por outro lado, na afirmação 49 (média: 1,97 e dp: 1,27), 77,97% dos estudantes concordaram que **se sentiram sobrecarregados com as demandas** de atividades em algumas disciplinas. Em análise, apesar de os estudantes se esforçarem para gerir bem as demandas das disciplinas, isso não impediu que se sentissem sobrecarregados. Isso se deve tanto ao fato de o modelo de avaliação do ERE ser diferenciado, como também o ambiente de estudos ser o mesmo de gerir outras demandas pessoais e profissionais, isso pode ter sobrecarregado os acadêmicos.

Em referência ao quesito produtividade, o cruzamento das respostas das afirmações 51 (média: 2,86 e dp: 1,47) e 52 (média: 3,02 e dp: 1,35) se apresentaram inconsistentes (afirmações opostas). Na afirmação 51, apesar da maioria, ou seja, 48,31% dos estudantes concordaram que **a produtividade reduziu durante o ERE**, outros 38,13% discordaram. Assim como na afirmação 52, 40,67% dos estudantes concordam que **se sentiram mais produtivos no ERE**, enquanto 39,83% discordaram. Assim, ao analisar os dados, observa-se que parte dos estudantes se sentiram menos **produtivos** e outra parcela se sentiu

**improdutiva.** Esse fator deve considerar diferentes motivos, como a quantidade de compromissos que o aluno possui, a carga das disciplinas que cursaram e o gerenciamento de outras demandas pessoais no ambiente home office.

Acerca da falta de interação física, o cruzamento das afirmações 53 (média: 3,03 e dp: 1,43) e 54 (média: 3,44 e dp: 1,39) tiveram inconsistência. Na afirmação 53 é possível perceber uma dispersão maior nos dados, 44,07% dos estudantes concordaram que se sentiram esgotados pela falta de interação física com os professores e colegas durante o ERE, enquanto outros exatos 44,07% discordam da afirmação. É possível ver que **parte dos alunos se sentiu esgotada e outra parte não se sentiu.** Já na afirmação 54, nota-se que a maioria dos estudantes, cerca de 58,47% discordam que não se sentiram afetados com a pouca interação física com os professores e colegas no ERE. Em conclusão, apesar dos dados serem dispersos na afirmação 53 e não servirem para o cruzamento, conforme a maioria, os estudantes se **sentiram esgotados com a falta de interação física** com os professores e colegas no ERE (questão 54). Esses desafios corroboram a teoria proposta por Gusso et al. (2020), que discute os impactos psicológicos e educacionais de uma transição abrupta para o ensino remoto, especialmente em um contexto de isolamento prolongado. Os resultados dessas observações estão compilados na Tabela 6, a seguir.

**Tabela 6 - Desafios do Ensino Remoto Emergencial**

<b>Afirmação</b>	<b>Média</b>	<b>dp</b>	<b>CT (%)</b>	<b>CP (%)</b>	<b>NCND (%)</b>	<b>DP (%)</b>	<b>DT (%)</b>
42 - Quando ocorriam falhas na conexão na aula, eu me sentia frustrado.	2,47	1,29	26,27	34,75	13,56	16,1	9,32
43 - Quando ocorriam falhas na conexão na aula, eu me sentia desconcentrado.	2,08	1,17	38,98	33,9	11,86	10,17	5,08
44 - Nada me afetou quando ocorreram problemas de acesso ou falha na conexão das aulas.	3,67	1,25	6,78	15,25	12,71	34,75	30,51
45 - O processo de adaptação ao Ensino Remoto Emergencial foi difícil para mim.	2,87	1,52	23,73	27,12	10,17	16,1	22,88
46 - Consegui me adaptar consideravelmente bem ao Ensino Remoto Emergencial.	2,18	1,26	34,75	40,68	5,08	11,02	8,47
47 - Para mim, conciliar outras responsabilidades com o Ensino Remoto Emergencial foi mais complicado do que no modelo presencial.	3,8	1,35	9,32	12,71	8,47	27,97	41,53
48 - Consegui gerir outras demandas de maneira tranquila durante o Ensino Remoto Emergencial.	2,06	1,06	34,75	41,53	7,63	15,25	0,85
49 - Eu me senti sobrecarregado(a) com a demanda de atividades em algumas disciplinas durante o Ensino Remoto Emergencial.	1,97	1,27	50	27,97	4,24	11,02	6,78
50 - Consegui gerir bem as atividades das disciplinas na qual participei.	2,02	0,99	31,36	49,15	8,47	8,47	2,54
51 - Acredito que a minha produtividade reduziu durante o Ensino Remoto Emergencial.	2,86	1,47	23,73	24,58	13,56	18,64	19,49
52 - O Ensino Remoto Emergencial me fez sentir mais produtivo.	3,02	1,35	15,25	25,42	19,49	22,03	17,8
53 - Eu me senti esgotado pela falta de interação física com os professores e colegas no Ensino Remoto Emergencial.	3,03	1,43	17,8	26,27	11,86	23,73	20,34
54 - Não me afetou em nada a pouca interação física com os professores e colegas no Ensino Remoto Emergencial.	3,44	1,39	11,02	21,19	9,32	29,66	28,81

**Fonte:** Elaboração Própria (2024).

Os desafios enfrentados pelos alunos no contexto do ensino remoto emergencial são multifacetados e complexos. Eles incluem dificuldades de adaptação ao novo formato de ensino, falhas na conexão de internet, sentimentos de frustração e desconcentração, declínio na produtividade e exaustão devido à ausência de interação física. Apesar desses obstáculos, é importante destacar a resiliência dos estudantes. Eles conseguiram gerenciar efetivamente outras demandas e administrar as atividades das disciplinas em que estavam matriculados. Isso demonstra uma capacidade notável de adaptação e autogestão diante de circunstâncias desafiadoras.

## 5.5 Aprendizagem

Neste bloco, os estudantes avaliaram a aprendizagem durante o ensino remoto emergencial. Em busca de entender como foi o processo de aprendizagem durante o ERE, os estudantes concordaram na afirmação 55 (média: 2,35 e dp: 1,2) que o ensino remoto **despertou o seu lado autodidata**, com cerca de 62,71% das respostas. Sobre o desempenho obtido nas disciplinas, na afirmação 56 (média: 2,75 e dp: 1,21), mais da metade dos estudantes, cerca de 55,93% concordaram que o sucesso obtido se deve apenas ao seu **esforço individual**. Isso pode corroborar as ideias de Wurdinger e Carlson (2010), Harju e Åkerblom (2017) e Jordan et al., (2014) na qual a aprendizagem ativa estimula e impulsiona o desenvolvimento de autonomia, reflexão, engajamento proativo, motivação para aprender e pensamento crítico dos estudantes.

Em relação à retenção do conteúdo, na afirmação 57 (média: 2,73 e dp: 1,39), mais da metade dos estudantes, cerca de 50,85% concordaram que **a retenção do conteúdo diminuiu durante o ERE**. Já na afirmação 58 (média: 3,06 e dp: 1,24) os dados se apresentam dispersos em que 41,52% dos estudantes concordaram que o ERE fez absorver conteúdos com facilidade, mas 41,53% discordaram dessa afirmação, logo, uma parte dos estudantes absorveu facilmente, e outra parte não.

Sobre a preferência do tipo aula, na afirmação 60 (média: 2,31 e dp: 1,17), cerca de 62,71% dos estudantes concordaram que as **aulas síncronas foram mais interessantes**, por gostarem da interação com o grupo. Já na afirmação, 61 (média: 2,31 e dp: 1,34), 67,79% dos estudantes concordam que as **aulas assíncronas foram melhores**, por possibilitarem flexibilidade para assistir quando e onde quiser. Os resultados estão apresentados na Tabela 6 a seguir.

**Tabela 6 - Aprendizagem**

<b>Afirmação</b>	<b>Média</b>	<b>dp</b>	<b>CT</b>	<b>CP</b>	<b>NCND</b>	<b>DP</b>	<b>DT</b>
55 - Acredito que o Ensino Remoto Emergencial despertou meu lado autodidata.	2,35	1,2	28,81	33,9	16,1	16,1	5,08
56 - O sucesso que tive nas disciplinas se deve apenas ao meu esforço individual.	2,75	1,21	11,86	44,07	10,17	25,42	8,47
57 - A minha retenção de conteúdo diminuiu durante o Ensino Remoto Emergencial.	2,73	1,39	23,73	27,12	16,1	18,64	14,41
58 - O Ensino Remoto Emergencial me fez absorver conteúdos com facilidade.	3,06	1,24	8,47	33,05	16,95	27,12	14,41
60 - Acredito que as aulas síncronas foram mais interessantes para mim, pois gosto da interação com o grupo.	2,31	1,17	30,51	32,2	16,1	18,64	2,54
61 - Acredito que as aulas assíncronas foram melhores para mim, pois possibilitaram flexibilidade para assistir quando e onde eu quisesse.	2,31	1,34	35,59	32,2	7,63	15,25	9,32

**Fonte:** Elaboração Própria (2024).

Para identificar a preferência de aulas durante o ERE pelos estudantes, a afirmação 59 adotou uma escala de duas opções de resposta: “Tenho preferência pelas aulas síncronas (ao vivo)” e “Tenho preferência pelas aulas assíncronas (gravadas).” Essas opções foram codificadas conforme descrito no tópico 4.4 (Análise de Dados). A opção mais escolhida pelos alunos foram as aulas síncronas (ao vivo), representando aproximadamente 71,19% das respostas, com uma média de 16,28 e um desvio padrão de 0,45. Isso indica que a maioria dos estudantes tem **preferência pelas aulas ao vivo**, em que possam interagir com professores e turma. Os resultados estão apresentados na Tabela 6.1 a seguir.

Tabela 6.1 - Preferência de tipo de aula

Afirmção	Média	dp	Tenho preferência pelas aulas síncronas (ao vivo).	Tenho preferência pelas aulas assíncronas (gravadas).
59 - Sobre a minha preferência de aulas no ensino remoto emergencial:	16,28	0,45	71,19	28,81

Fonte: Elaboração Própria (2024).

A análise dos resultados, revelou que o ERE despertou o lado autodidata dos estudantes que o sucesso obtido se deveu, na maioria, ao esforço individual. Isso reforça a ideia de que a aprendizagem ativa pode estimular o desenvolvimento de autonomia, reflexão, engajamento proativo, motivação para aprender e pensamento crítico. No entanto, a retenção do conteúdo apresentou uma queda durante o ERE, com uma divisão notável entre os estudantes que conseguiram absorver o conteúdo com facilidade e aqueles que não conseguiram. Em relação à preferência do tipo de aula, houve uma preferência pelas aulas síncronas devido à interação com o grupo, mas também foi observada uma preferência pelas aulas assíncronas devido à flexibilidade que proporcionam. Estes resultados, apresentados na Tabela 6, destacam a complexidade do processo de aprendizagem durante o ERE e a necessidade de abordagens pedagógicas flexíveis e adaptáveis.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em conclusão, este estudo possibilitou compreender as atitudes dos discentes de administração frente ao ensino remoto emergencial, especificamente com o uso de metodologias ativas de aprendizagem. Por meio de uma avaliação quantitativa com estudantes de administração da Paraíba, os resultados possibilitaram analisar a eficácia das metodologias ativas, que quando utilizadas à luz de uma aprendizagem permeada de experiências podem enriquecer o processo de aprendizagem, ampliando um aprendizado e desempenho superior. Os principais desafios enfrentados pelos estudantes durante o Ensino Remoto Emergencial, foram as falhas na conexão, esgotamento pela falta de interação física entre turma e professores e sociedade, sobrecarga de atividades nas disciplinas, difícil adaptação e redução na produtividade.

A partir dos resultados, foi possível verificar que os estudantes têm preferência por aulas que empregam o uso das metodologias ativas de aprendizagem do que aulas expositivas. Segundo os alunos, as metodologias ativas contribuem na simulação da realidade empresarial para a sala de aula, na integração da teoria à prática profissional, na dinamicidade das aulas e no favorecimento do relacionamento interpessoal e do trabalho em equipe. Ademais, as aulas que utilizaram metodologias ativas, foram consideradas mais divertidas e proveitosas para os discentes, contribuindo para um aprendizado e desempenho superior. As metodologias ativas foram consideradas relevantes tanto para aulas remotas quanto presenciais, o que expressou o desejo de continuar o curso vivenciando a utilização das metodologias ativas tanto no ensino remoto como presencial. No entanto, os acadêmicos apontam que teriam retido melhor o conhecimento se as metodologias ativas tivessem sido aplicadas de uma maneira diferente, isso sugere que alguns fatores como a estratégia do professor e o contexto da pandemia podem ter interferido na retenção do conhecimento.

Em relação às avaliações, os alunos demonstraram preferência pela diversidade de métodos avaliativos utilizados no ensino remoto emergencial em comparação aos métodos tradicionais. Segundo os alunos, as avaliações tradicionais, como provas, geram mais pressão do que outros métodos, o que pode afetar seu desempenho. Portanto, eles expressaram o desejo de que alguns desses métodos de avaliação fossem incorporados ao ensino presencial.

Foi observado que os alunos veem o *feedback* como um incentivo significativo para o envolvimento na disciplina, e possuem uma preferência maior pelos tipos de *feedbacks* oral e individual e escrito e individual.

Os alunos também valorizaram a flexibilidade e liberdade proporcionadas pelo ensino remoto em relação ao ensino presencial, o que colabora na oportunidade dos alunos de gerenciar seu próprio tempo e ritmo, dando-lhes mais autonomia para realizar tarefas dentro ou fora da universidade. No entanto, apesar dos benefícios percebidos do ensino remoto, os alunos ainda demonstraram uma preferência pelo ensino presencial.

No que tange ao desempenho dos professores, os estudantes destacaram que os docentes tiveram o poder de adaptar as metodologias ativas de aprendizagem ao contexto do ensino remoto emergencial. Antes de implementá-las, os docentes criavam um momento para esclarecer o objetivo de cada estratégia, garantindo que os alunos compreendessem as expectativas. Além de tudo, os professores buscavam o *feedback* dos alunos sobre a disciplina, demonstrando um compromisso com a melhoria contínua do processo de ensino-aprendizagem. Os estudantes também expressaram que os professores conseguiram adaptar as metodologias ativas de aprendizagem ao ensino remoto emergencial. Por outro lado, os alunos alegaram que sentiram falta de inovação na abordagem pedagógica na condução da disciplina pelos professores, e ainda apontaram que os professores enfrentaram dificuldades no uso de ferramentas tecnológicas durante o período de ensino remoto emergencial.

A respeito dos desafios do ambiente remoto, os estudantes concordaram que o processo de adaptação ao ERE foi difícil, mas, apesar disso, conseguiram se adaptar consideravelmente bem. Durante o ERE, os estudantes enfrentaram desafios técnicos, como falhas na conexão durante as aulas, os deixando frustrados e desconcentrados. No entanto, eles afirmaram que conseguiram gerir outras demandas de maneira tranquila e administrar bem as atividades das disciplinas nas quais participaram.

A carga de atividades foi um aspecto desafiador para os estudantes que se sentiram sobrecarregados com as demandas de atividades em algumas disciplinas. Isso levou a uma redução na produtividade durante o ERE, embora alguns estudantes tenham relatado que se sentiram mais produtivos. Em termos de bem-estar emocional, a falta de interação física com os professores e colegas no ERE foi uma fonte significativa de esgotamento para os estudantes. Esses resultados destacam a complexidade e os desafios do ensino remoto.

No que se refere às percepções sobre a aprendizagem durante o ERE, eles demonstraram que o ensino remoto despertou o seu lado autodidata, sugerindo que o contexto incentivou a aprendizagem independente. Ainda, os estudantes atribuíram o sucesso obtido nas disciplinas apenas ao seu esforço individual, destacando a importância da autodisciplina e da motivação pessoal no ERE. No entanto, os estudantes também concordaram que a retenção do conteúdo diminuiu durante o ERE, o que significa que, apesar dos esforços individuais, a circunstância pode ter apresentado desafios para a aprendizagem efetiva.

Acerca do formato das aulas, os estudantes tiveram opiniões divididas. Eles concordaram que as aulas síncronas foram mais interessantes, ao gostarem da interação com o grupo. No entanto, também concordaram que as aulas assíncronas foram melhores, ao possibilitarem flexibilidade para assistir quando e onde quiser. Apesar dessas diferenças, a maioria dos estudantes expressou preferência pelas aulas ao vivo, em que podem interagir com professores e turma, pois, embora a flexibilidade seja valorizada, a interação em tempo real ainda é um aspecto crucial da experiência de aprendizagem.

Por fim, esta pesquisa possibilitou reforçar a importância das metodologias ativas de aprendizagem na formação acadêmica de estudantes de administração, visto que, as metodologias ativas quando utilizadas à luz de uma aprendizagem permeada de experiências podem enriquecer o processo de aprendizagem. Apesar dos desafios enfrentados no ensino

remoto emergencial, como as falhas na conexão, esgotamento pela falta de interação física, sobrecarga de demandas, difícil adaptação e redução na produtividade, percebe-se que o contexto incentivou o autodidatismo, autodisciplina e a automotivação.

Como limitações do estudo, percebe-se a escassez de pesquisas específicas capazes de aglutinar percepções de estudantes de diferentes Instituições de Ensino Superior, sobre a temática das metodologias ativas de aprendizagem para estudantes de administração, especificamente no que se refere ao ensino remoto emergencial. Recomenda-se que a presente pesquisa possa ser utilizada como base em futuros estudos que envolvam os impactos do ERE no retorno ao ensino presencial, bem como investigar a eficácia da diversidade dos métodos avaliativos utilizados no ERE para o ensino presencial.

## REFERÊNCIAS

BEARD, C. **The experiential learning toolkit: blending practice with concepts**. London: Kogan Page, 2010.

BENDER, W. N. **Aprendizagem baseada em projetos: educação diferenciada para o século XXI**. Porto Alegre: Penso, 2014.

BERGMANN, J.; SAMS, A. **Sala de aula invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem**. 1ª ed. Janeiro: LTC, 2016.

BORGES, T. S; ALENCAR, G. **Metodologias ativas na promoção da formação crítica do estudante: o uso das metodologias ativas como recurso didático na formação crítica do estudante do ensino superior**. Cairu em Revista, v. 3, n. 4, p. 119-143, 2014.

BOTOMÉ, S. P. **Diretrizes para o ensino de graduação: O projeto pedagógico da Pontifícia Universidade Católica do Paraná**. Curitiba: Ed. Universitária Champagnat, 2000.

BRASIL, Ministério da Educação. 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. Brasília, mar. 2020. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 07 abr. 2023.

BRASIL, Ascom se/una-sus. Organização Mundial de Saúde declara pandemia do novo Coronavírus. **Una-Sus**, 2020. Disponível em: <https://www.unasus.gov.br/noticia/organizacao-mundial-de-saude-declara-pandemia-de-coronavirus>. Acesso em 10 abr. 2023.

BRASIL, Ministério da Saúde. Covid-19 no Brasil. **Ministério da Saúde**, 2022. Disponível em: [https://infoms.saude.gov.br/extensions/covid-19\\_html/covid-19\\_html.html](https://infoms.saude.gov.br/extensions/covid-19_html/covid-19_html.html). Acesso em: 20 abr. 2023.

BUTANTAN. Saiba quais são os primeiros sintomas da ômicron e quando eles surgem. **Instituto Butantan**. Disponível em: <https://butantan.gov.br/noticias/saiba-quais-sao-os-primeiros-sintomas-da-omicron-e-quando-eles-surgem>. Acesso em 20 abr. 2023.

CAETANO, Gustavo. Como a Transformação Digital se tornou essencial para o sucesso no mundo pós-pandemia. MIT Technology Review, 2021. Disponível em: <https://shre.ink/m7yt>. Acesso em: 20 abr. e 2023.

CAMARGO, F. Por que usar metodologias ativas na aprendizagem? In: CAMARGO, F.; DAROS, T. A sala de aula inovadora: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo. Porto Alegre: **Penso**, 2018. p. 13-19.

CNN. Avanço do ead muda perfil do ensino superior privado no Brasil, revela pesquisa. **CNN Brasil**, 2022. Disponível em: <<https://www.cnnbrasil.com.br/noticias/avanco-do-ead-muda-perfil-do-ensino-superior-privado-no-brasil-revela-pesquisa/>>. Acesso em: 20 abr. 2023.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 2 ed. Porto Alegre: Artmed/Bookman, 2007.

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

G1. Mapa da vacinação contra Covid-19 no Brasil. **G1**, 2022. Disponível em: <https://especiais.g1.globo.com/bemestar/vacina/2021/mapa-brasil-vacina-covid/>. Acesso em: 05 mai. 2023.

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

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

GUSSO, H. L., ARCHER, A. B., LUIZ, F. B., SAHÃO, F. T., LUCA, G. G., HENKLAIN, M. H. O., PANOSSO, M. G., KIENEN, N., BELTRAMELLO, O., & GONÇALVES, V. M. Ensino superior em tempos de pandemia: diretrizes à gestão universitária. **Educ. Soc., Campinas**, v. 41, e238957, 2020. <https://doi.org/10.1590/ES.238957>

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

HODGES, C. B.; MOORE, S.; LOCKEE, B. B.; TRUST, T.; BOND, M. A. The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. **Educause Review Online**, mar. 2020. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>. Acesso em: 29 abr. 2023.

INSTITUTO BUTANTAN. Como surgiu o novo coronavírus? conheça as teorias mais aceitas sobre sua origem. **Instituto Butantan**. Disponível em: <https://butantan.gov.br/covid/butantan-tira-duvida/tira-duvida-noticias/como-surgiu-o-novo-coronavirus-conheca-as-teorias-mais-aceitas-sobre-sua-origem>. Acesso em: 20 abr. 2023.

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

JULIÃO, Fabrício. Cidade de São Paulo recebe 5G nesta quinta-feira (4); veja o que muda com a tecnologia. **CNN Brasil**, 2022. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/business/cidade-de-sao-paulo-recebe-5g-nesta-quinta-feira-4-veja-o-que-muda-com-a-tecnologia/>. Acesso em: 05 abr. 2023.

KRUTA-BISPO, A. C. A.; SILVA, M. G. C.; LEONCIO, R. L. C.; SILVA, A. P. G. A Covid-19 e a revolução no ensino: o uso de metodologias ativas de aprendizagem na graduação em Administração. In XXV SEMEAD - Seminários em Administração. Anais... São Paulo, 2022.

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

KONOPKA, C.; ADAIME, M.; MOSELE, P. Active Teaching and Learning Methodologies: Some Considerations. **Creative Education**, v. 6, p. 1536-1545, 2015.

LI, Y.; YANG, H. H.; MACLEOD, J.; DAI, J. Developing the rotational synchronous teaching (RST) model: Examination of the connected classroom climate. **Australasian Journal of Educational Technology**, 2019, v. 35, n. 1. Disponível em: <https://ajet.org.au/index.php/AJET/article/view/4010>. Acesso em: 10 mai. 2023.

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

MORAIS, N.; CABRITA, I. Ambientes virtuais de aprendizagem: Comunicação (as)íncrona e interação no ensino superior. Prisma.com, **Revista de Ciências da Informação e da Comunicação do CETAC**. Porto, 2008, p. 158-179. Recuperado de: <https://brapci.inf.br/index.php/res/download/87720>. Acesso em: 25 abr. 2023.

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

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

REIMERS, F.; SCHLEICHER, A. **A framework to guide education response to the Covid19 pandemic of 2020**. Paris: OECD. 2020. Disponível em: [https://www.hm.ee/sites/default/files/framework\\_guide\\_v1\\_002\\_harward.pdf](https://www.hm.ee/sites/default/files/framework_guide_v1_002_harward.pdf). Acesso em: 15 mai. 2023.

RODRIGUES, Brasília. Governo federal economiza R\$ 1 bilhão com trabalho remoto durante a pandemia. **CNN Brasil**, 2020. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/business/governo-federal-economiza-r-1-bilhao-com-trabalho-remoto-durante-a-pandemia/>. Acesso em: 30 abr. 2023.

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

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

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

SILVA-QUIROZ, J.; MATURANA, D. C. Una propuesta de modelo para introducir metodologías activas en educación superior. **Innov. Educ.**, vol. 17, n. 73, pp.117-131, 2017.  
SOBRAL, S. R. O impacto do COVID-19 na educação. REMIT, Universidade Portucalense, 2020. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/11328/3045>. Acesso em: 25 abr. 2023.

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

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

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

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

UJVARI, S. C. **História das Epidemias**. 1 ed. São Paulo. Editora Contexto, 2020.

UNESC DIGITAL. Educação: descubra os impactos da tecnologia 5g na área. (clone). **UNESC Digital**, 2022. Disponível em: <https://digital.unesc.net/blog-refactored/educa%C3%A7%C3%A3o-descubra-os-impactos-da-tecnologia-5g-na-%C3%A1rea-0#:~:text=Com%20a%20chegada%20do%205G,virtual%2C%20possibilitando%20aulas%20mais%20imersivas>. Acesso em: 01 abr. 2023.

VEJA. Pandemia de coronavírus pode durar até dois anos, afirma estudo. **Veja**, 2020. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/saude/pandemia-de-coronavirus-provavelmente-durara-2-anos-dizem-especialistas/>. Acesso em: 07 abr 2023.

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

WURDINGER, S. D.; CARLSON, J. A. **Teaching for experiential learning**: five approaches that work. United Kingdom: Rowman & Littlefield Education, 2010.

## APÊNDICE

### *Seção 1 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido*

Bem-vindo(a) a pesquisa “A TRANSFORMAÇÃO NO ENSINO-APRENDIZAGEM DURANTE A COVID-19: uma análise sobre o uso de metodologias ativas no Ensino Remoto Emergencial em cursos de administração”.

Esta pesquisa busca compreender as atitudes dos discentes de cursos de administração frente ao ensino remoto emergencial, especificamente em relação às estratégias de aprendizagem utilizadas. As informações coletadas serão organizadas e analisadas, e posteriormente apresentadas de maneira anônima, na forma de artigo. Portanto, a sua identidade pessoal não será revelada.

Agradecemos sua atenção e colaboração!

*Caso você não concorde com algum item acima, por favor, não responda a este questionário.*

### Seção 2 - Informações sociodemográficas

A seguir encontram-se questões para caracterização do perfil do respondente. Não é necessária a identificação e todas as informações fornecidas serão utilizadas exclusivamente para fins acadêmicos.

- 1- Qual seu gênero: \_\_\_\_\_
- 2- Qual sua idade?(anos) \_\_\_\_\_
- 3- Qual sua localidade?
  - ( ) Paraíba
  - ( ) Outro \_\_\_\_\_
- 4- Qual sua universidade? \_\_\_\_\_
- 5- Qual o tipo da sua Universidade?
  - ( ) Pública
  - ( ) Privada
- 6- Qual o ano de ingresso no seu curso? \_\_\_\_\_
- 7- Você cursou disciplinas de modo remoto (*online/virtual*)?
  - ( ) Sim
  - ( ) Não

### Seção 3 – Questionário

Responda as questões a seguir de acordo com a sua experiência durante o Ensino Remoto Emergencial.

**1 - Gosto mais de aulas que fazem uso de metodologias ativas de aprendizagem do que de aulas expositivas.**

( )Concordo totalmente ( )Concordo parcialmente ( )Não concordo nem discordo ( )Discordo parcialmente ( )Discordo totalmente

**2 - Mesmo remotamente, as metodologias ativas de aprendizagem contribuem para trazer a realidade empresarial para a sala de aula.**

( )Concordo totalmente ( )Concordo parcialmente ( )Não concordo nem discordo ( )Discordo parcialmente ( )Discordo totalmente

**3 - Compreendo o objetivo de cada metodologia ativa de aprendizagem utilizada pelos professores.**

(  )Concordo totalmente (  )Concordo parcialmente (  )Não concordo nem discordo (  )Discordo parcialmente (  )Discordo totalmente

**4 - Algumas vezes o objetivo da metodologia que está sendo utilizada não fica muito claro.**

(  )Concordo totalmente (  )Concordo parcialmente (  )Não concordo nem discordo (  )Discordo parcialmente (  )Discordo totalmente

**5 - As metodologias ativas de aprendizagem favorecem a integração entre a teoria e a prática profissional.**

(  )Concordo totalmente (  )Concordo parcialmente (  )Não concordo nem discordo (  )Discordo parcialmente (  )Discordo totalmente

**6 - Prefiro aulas tradicionais porque as metodologias ativas de aprendizagem demandam muito esforço.**

(  )Concordo totalmente (  )Concordo parcialmente (  )Não concordo nem discordo (  )Discordo parcialmente (  )Discordo totalmente

**7 - A aplicação de metodologias ativas de aprendizagem no ensino remoto tornam as aulas dinâmicas.**

(  )Concordo totalmente (  )Concordo parcialmente (  )Não concordo nem discordo (  )Discordo parcialmente (  )Discordo totalmente

**8 - As metodologias ativas de aprendizagem tornam as aulas complexas.**

(  )Concordo totalmente (  )Concordo parcialmente (  )Não concordo nem discordo (  )Discordo parcialmente (  )Discordo totalmente

**9 - Sinto que aprendo mais quando os professores utilizam metodologias ativas de aprendizagem.**

(  )Concordo totalmente (  )Concordo parcialmente (  )Não concordo nem discordo (  )Discordo parcialmente (  )Discordo totalmente

**10 - Acredito que as metodologias ativas de aprendizagem funcionam melhor em aulas presenciais.**

(  )Concordo totalmente (  )Concordo parcialmente (  )Não concordo nem discordo (  )Discordo parcialmente (  )Discordo totalmente

**11 - A aplicação de metodologias ativas no ensino remoto favorece o relacionamento interpessoal.**

(  )Concordo totalmente (  )Concordo parcialmente (  )Não concordo nem discordo (  )Discordo parcialmente (  )Discordo totalmente

**12 - A aplicação de metodologias ativas no ensino remoto favorece o trabalho em equipe.**

(  )Concordo totalmente (  )Concordo parcialmente (  )Não concordo nem discordo (  )Discordo parcialmente (  )Discordo totalmente

**13 - Se as metodologias ativas fossem aplicadas de maneira diferente, acredito que poderia ter retido melhor o conhecimento.**

(  )Concordo totalmente (  )Concordo parcialmente (  )Não concordo nem discordo (  )Discordo parcialmente (  )Discordo totalmente

**14 - Acredito que as metodologias ativas de aprendizagem são relevantes tanto em aulas remotas quanto presenciais.**

(  )Concordo totalmente (  )Concordo parcialmente (  )Não concordo nem discordo (  )Discordo parcialmente (  )Discordo totalmente

**15 - Acredito que a integração das aulas tradicionais com metodologias ativas de aprendizagem é insuficiente para um aprendizado efetivo.**

(  )Concordo totalmente (  )Concordo parcialmente (  )Não concordo nem discordo (  )Discordo parcialmente (  )Discordo totalmente

**16 - Obtive desempenho superior em disciplinas que fizeram uso de metodologias ativas no ensino remoto.**

(  )Concordo totalmente (  )Concordo parcialmente (  )Não concordo nem discordo (  )Discordo parcialmente (  )Discordo totalmente

**17 - Acredito que as aulas foram mais divertidas com a utilização de metodologias ativas de aprendizagem.**

(  )Concordo totalmente (  )Concordo parcialmente (  )Não concordo nem discordo (  )Discordo parcialmente (  )Discordo totalmente

**18 - Acredito que as aulas foram mais proveitosas com a utilização de metodologias ativas de aprendizagem.**

(  )Concordo totalmente (  )Concordo parcialmente (  )Não concordo nem discordo (  )Discordo parcialmente (  )Discordo totalmente

**19 - Gostaria de continuar o curso utilizando metodologias ativas nas aulas presenciais ou remotas.**

(  )Concordo totalmente (  )Concordo parcialmente (  )Não concordo nem discordo (  )Discordo parcialmente (  )Discordo totalmente

**20 - Eu prefiro a diversidade de tipos de avaliações que o ensino remoto oferece.**

(  )Concordo totalmente (  )Concordo parcialmente (  )Não concordo nem discordo (  )Discordo parcialmente (  )Discordo totalmente

**21 - Gostaria que alguns métodos de avaliação utilizados no ensino remoto fossem implementados no ensino presencial.**

(  )Concordo totalmente (  )Concordo parcialmente (  )Não concordo nem discordo (  )Discordo parcialmente (  )Discordo totalmente

**22 - Na minha opinião, não levaria nada do ensino remoto para o ensino presencial.**

(  )Concordo totalmente (  )Concordo parcialmente (  )Não concordo nem discordo (  )Discordo parcialmente (  )Discordo totalmente

**23 - Gostei da flexibilidade que o ensino remoto trouxe comparado ao ensino presencial.**

(  )Concordo totalmente (  )Concordo parcialmente (  )Não concordo nem discordo (  )Discordo parcialmente (  )Discordo totalmente

**24 - Apesar da flexibilidade que o ensino remoto trouxe, ainda prefiro o ensino presencial.**

(  )Concordo totalmente (  )Concordo parcialmente (  )Não concordo nem discordo (  )Discordo parcialmente (  )Discordo totalmente

**25 - Na minha opinião, as provas tradicionais geram mais pressão do que os outros métodos avaliativos utilizados.**

(  )Concordo totalmente (  )Concordo parcialmente (  )Não concordo nem discordo (  )Discordo parcialmente (  )Discordo totalmente

**26 - Diferente do ensino presencial, o ensino remoto proporciona mais liberdade para fazer determinadas tarefas.**

(  )Concordo totalmente (  )Concordo parcialmente (  )Não concordo nem discordo (  )Discordo parcialmente (  )Discordo totalmente

**27 - Acredito que o *feedback* sobre as avaliações não é algo muito importante.**

(  )Concordo totalmente (  )Concordo parcialmente (  )Não concordo nem discordo (  )Discordo parcialmente (  )Discordo totalmente

**28 - Acredito que o *feedback* é um estímulo para o meu engajamento nas atividades das disciplinas.**

(  )Concordo totalmente (  )Concordo parcialmente (  )Não concordo nem discordo (  )Discordo parcialmente (  )Discordo totalmente

**29 - Na minha percepção, o *feedback* mais eficiente é concedido de forma:**

(  ) Oral e individual. (  ) Escrito e individual. (  ) Oral e em grupo (  ) Escrito e em grupo.

**30 - Indique a frequência em que os professores utilizaram metodologias ativas de aprendizagem no ensino remoto.**

(  ) Sempre (  ) Algumas vezes (  ) Nunca

**31 - Sobre a diversidade das metodologias ativas de aprendizagem utilizadas pelos professores no ensino remoto.**

(  ) Nenhuma (  ) Uma ou duas (  ) Entre três e cinco (  ) Mais de cinco

**32 - Os professores explicavam o objetivo das metodologias antes de utilizá-las.**

(  )Concordo totalmente (  )Concordo parcialmente (  )Não concordo nem discordo (  )Discordo parcialmente (  )Discordo totalmente

**33 - Eu não entendia os objetivos das metodologias ativas, pois os professores não explicavam.**

(  )Concordo totalmente (  )Concordo parcialmente (  )Não concordo nem discordo (  )Discordo parcialmente (  )Discordo totalmente

**34 - Eu recebi *feedback* dos meus professores acerca do meu desempenho nas atividades.**

(  )Concordo totalmente (  )Concordo parcialmente (  )Não concordo nem discordo (  )Discordo parcialmente (  )Discordo totalmente

**35 - Na maioria das disciplinas ofertadas, os professores não davam importância ao *feedback* dos alunos em relação à disciplina.**

(  )Concordo totalmente (  )Concordo parcialmente (  )Não concordo nem discordo (  )Discordo parcialmente (  )Discordo totalmente

**36 - Os professores conseguiram adaptar metodologias ativas presenciais para o ensino remoto.**

(  )Concordo totalmente (  )Concordo parcialmente (  )Não concordo nem discordo (  )Discordo parcialmente (  )Discordo totalmente

**37 - No ensino remoto tive professores que não inovaram na metodologia da disciplina.**

(  )Concordo totalmente (  )Concordo parcialmente (  )Não concordo nem discordo (  )Discordo parcialmente (  )Discordo totalmente

**38 - Alguns professores pediram nosso *feedback* sobre a disciplina.**

(  )Concordo totalmente (  )Concordo parcialmente (  )Não concordo nem discordo (  )Discordo parcialmente (  )Discordo totalmente

**39 - Eu não senti abertura por parte dos professores para conceder feedback sobre a disciplina.**

(  )Concordo totalmente (  )Concordo parcialmente (  )Não concordo nem discordo (  )Discordo parcialmente (  )Discordo totalmente

**40 - Os professores tiveram dificuldades em utilizar ferramentas tecnológicas durante as aulas.**

(  )Concordo totalmente (  )Concordo parcialmente (  )Não concordo nem discordo (  )Discordo parcialmente (  )Discordo totalmente

**41 - Os professores dominavam as ferramentas que utilizavam em aula.**

(  )Concordo totalmente (  )Concordo parcialmente (  )Não concordo nem discordo (  )Discordo parcialmente (  )Discordo totalmente

**42 - Quando ocorriam falhas na conexão na aula, eu me sentia frustrado.**

(  )Concordo totalmente (  )Concordo parcialmente (  )Não concordo nem discordo (  )Discordo parcialmente (  )Discordo totalmente

**43 - Quando ocorriam falhas na conexão na aula, eu me sentia desconcentrado.**

(  )Concordo totalmente (  )Concordo parcialmente (  )Não concordo nem discordo (  )Discordo parcialmente (  )Discordo totalmente

**44 - Nada me afetou quando ocorreram problemas de acesso ou falha na conexão das aulas.**

(  )Concordo totalmente (  )Concordo parcialmente (  )Não concordo nem discordo (  )Discordo parcialmente (  )Discordo totalmente

**45 - O processo de adaptação ao Ensino Remoto Emergencial foi difícil para mim.**

(  )Concordo totalmente (  )Concordo parcialmente (  )Não concordo nem discordo (  )Discordo parcialmente (  )Discordo totalmente

**46 - Consegui me adaptar consideravelmente bem ao Ensino Remoto Emergencial.**

(  )Concordo totalmente (  )Concordo parcialmente (  )Não concordo nem discordo (  )Discordo parcialmente (  )Discordo totalmente

**47 - Para mim, conciliar outras responsabilidades com o Ensino Remoto Emergencial foi mais complicado do que no modelo presencial.**

(  )Concordo totalmente (  )Concordo parcialmente (  )Não concordo nem discordo (  )Discordo parcialmente (  )Discordo totalmente

**48 - Consegui gerir outras demandas de maneira tranquila durante o Ensino Remoto Emergencial.**

(  )Concordo totalmente (  )Concordo parcialmente (  )Não concordo nem discordo (  )Discordo parcialmente (  )Discordo totalmente

**49 - Eu me senti sobrecarregado(a) com a demanda de atividades em algumas disciplinas durante o Ensino Remoto Emergencial.**

(  )Concordo totalmente (  )Concordo parcialmente (  )Não concordo nem discordo (  )Discordo parcialmente (  )Discordo totalmente

**50 - Consegui gerir bem as atividades das disciplinas na qual participei.**

(  )Concordo totalmente (  )Concordo parcialmente (  )Não concordo nem discordo (  )Discordo parcialmente (  )Discordo totalmente

**51 - Acredito que a minha produtividade reduziu durante o Ensino Remoto Emergencial.**

(  )Concordo totalmente (  )Concordo parcialmente (  )Não concordo nem discordo (  )Discordo parcialmente (  )Discordo totalmente

**52 - O Ensino Remoto Emergencial me fez sentir mais produtivo.**

(  )Concordo totalmente (  )Concordo parcialmente (  )Não concordo nem discordo (  )Discordo parcialmente (  )Discordo totalmente

**53 - Eu me senti esgotado pela falta de interação física com os professores e colegas no Ensino Remoto Emergencial.**

(  )Concordo totalmente (  )Concordo parcialmente (  )Não concordo nem discordo (  )Discordo parcialmente (  )Discordo totalmente

**54 - Não me afetou em nada a pouca interação física com os professores e colegas no Ensino Remoto Emergencial.**

(  )Concordo totalmente (  )Concordo parcialmente (  )Não concordo nem discordo (  )Discordo parcialmente (  )Discordo totalmente

**55 - Acredito que o Ensino Remoto Emergencial despertou meu lado autodidata.**

(  )Concordo totalmente (  )Concordo parcialmente (  )Não concordo nem discordo (  )Discordo parcialmente (  )Discordo totalmente

**56 - O sucesso que tive nas disciplinas se deve apenas ao meu esforço individual.**

(  )Concordo totalmente (  )Concordo parcialmente (  )Não concordo nem discordo (  )Discordo parcialmente (  )Discordo totalmente

**57 - A minha retenção de conteúdo diminuiu durante o Ensino Remoto Emergencial.**

(  )Concordo totalmente (  )Concordo parcialmente (  )Não concordo nem discordo (  )Discordo parcialmente (  )Discordo totalmente

**58 - O Ensino Remoto Emergencial me fez absorver conteúdos com facilidade.**

(  )Concordo totalmente (  )Concordo parcialmente (  )Não concordo nem discordo (  )Discordo parcialmente (  )Discordo totalmente

**59 - Sobre a minha preferência de aulas no ensino remoto emergencial:**

(  ) Tenho preferência pelas aulas síncronas (ao vivo). (  ) Tenho preferência pelas aulas assíncronas (gravadas).

**60 - Acredito que as aulas síncronas foram mais interessantes para mim, pois gosto da interação com o grupo.**

(  )Concordo totalmente (  )Concordo parcialmente (  )Não concordo nem discordo (  )Discordo parcialmente (  )Discordo totalmente

**61 - Acredito que as aulas assíncronas foram melhores para mim, pois possibilitaram flexibilidade para assistir quando e onde eu quisesse.**

(  )Concordo totalmente (  )Concordo parcialmente (  )Não concordo nem discordo (  )Discordo parcialmente (  )Discordo totalmente