

**DISCUSSÕES SOBRE O AMBIENTE DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO EM
ADMINISTRAÇÃO NO CONTEXTO DO ENSINO REMOTO: UM ENSAIO
INTRODUTÓRIO**

Allan Carlos Franco Costa

Thales Batista de Lima

Nívea Marcela Marques Nascimento de Macêdo

1 Introdução

O processo de ensino e aprendizagem é uma proposta de estudo interessante. Há uma multiplicidade de elementos e agentes envolvidos com esse processo que podem ajudar ou dificultar a qualidade do que se ensina e aprende. Também, pesquisas nesse campo, por vezes, estancam nas discussões, sem promover a alavancagem necessária em sua prática para um aprendizado que contemple as transformações nas perspectivas de significado oriundas de um ambiente de aprendizagem propício para reflexão e ação (LIMA; SILVA, 2018).

Para Area e Adell (2021), as transformações perpassam pela docência, na maneira como professores lidam com as tecnologias digitais frente às questões pedagógicas. Inclusive, atentam para os efeitos da situação pandêmica da Covid 19 no ambiente de aprendizagem, na qual as estratégias de ensino exercem uma influência sobre o envolvimento dos alunos nesse ambiente. Melo *et al* (2022) destacam as necessidades de adequação do ambiente de aprendizagem a partir das mudanças na esfera do ensino, tratando-se, por exemplo, da modalidade do ensino remoto. Eles refletem sobre formatos de aulas remotas que se insiram melhor no ambiente de aprendizagem dos alunos, pois envolve aspectos comportamentais, além do suporte e habilidades em mídias digitais.

Por outro lado, é preciso considerar que alguns alunos, às vezes, esperam do professor um “*show* pirotécnico”, tornando um *youtuber* para poder demonstrar interesse em aprender e se atrair por elementos inerentes ao seu ambiente de aprendizagem. Contudo, por mais que o docente enfrente as rupturas desse ambiente, especialmente, durante esse contexto pandêmico, tendo que modificar alguns entendimentos e cadeias de valores e projetos inerentes à prática

de ensino presencial, ele não pode ter seu papel restrito à de um animador em sala de aula para tentar gerar resultados no aprendizado dos estudantes (COSTA; ESPIGÃO; PINTO, 2022).

Aliás, o ambiente de aprendizagem vem gerando discussões profícuas com os avanços de aulas síncronas e assíncronas alavancadas pela pandemia, desafiando a educação do país diante de contrastes sociais em uma sociedade digital que se deslumbra, conforme sugerem Area e Adell (2021). E que, cada vez mais, o ensino remoto parece se estabilizar na modalidade presencial, o que aproxima o ambiente de aprendizagem dos alunos a uma vivência que os alunos de EaD (ensino à distância) já estão mais familiarizados, sobretudo, de administração por ser um curso bem difundido no país (RIBEIRO; CORRÊA, 2021).

Por isso, este ensaio teórico tem como objetivo discutir as facetas do ambiente de aprendizagem e sua relação com o ensino remoto no contexto da educação em administração. Sendo assim, é importante que agentes envolvidos com o processo de ensino e aprendizagem em Administração reconheçam peculiaridades do ambiente e influências que podem exercer para contribuir com o elo teoria e prática e, conseqüentemente, conduzir esse ambiente de aprendizagem a ser mais próximo e interativo com o mercado de atuação profissional do administrador. Desse modo, este estudo contribui para refletir sobre o impacto que o ensino remoto apresenta no ambiente de aprendizagem, auxiliando na compreensão do ensino em administração num contexto diferenciado.

2 Definições de ambiente de aprendizagem e seus desdobramentos

O ambiente de aprendizagem constitui um elemento importante na elaboração de estratégias de ensino, influenciando o processo de absorção do conhecimento por parte do aluno. Apesar disso, o termo “contexto de aprendizagem” ou “ambiente de aprendizagem” não se fazia presente na literatura educacional dominante (RADOVAN; MADOVEK, 2015), no qual o termo passou a ser utilizado com mais frequência a partir da inclusão das tecnologias da informação como ferramentas para fins educacionais (KUUOSKORPI; FINLAND; GONZÁLEZ, 2011).

Nesse sentido, o conceito do ambiente de aprendizagem possui vários significados, que podem alternar de acordo com a perspectiva da pesquisa, seja adentrando nas áreas educacional, psicológica ou abordada no âmbito sociológico e antropológico (RADOVAN; MAVODEK, 2015), havendo pouco intercâmbio entre as áreas disciplinares para alcançar um consenso (DAY, 2009).

Kock, Slegers e Voeten (2004) referem-se ao ambiente como sendo todos os aspectos envolvidos em um determinado contexto que influenciam no alcance das metas e dos objetivos de aprendizagem dentro de um conteúdo específico ou área temática. Para Warger, Serve e Dobbin (2009) o ambiente de aprendizagem pode ser entendido com um conjunto de fatores que incluem os recursos da aprendizagem e tecnologia, meios de ensino, modos de aprendizagem, além dos aspectos sociais e globais. Ademais, consideram-se as dimensões comportamentais e culturais humanas, bem como a emoção na aprendizagem, cuja responsabilidade recaem sobre alunos e professores para tornar o processo de educação mais emocionante.

Lima e Silva (2017) destacam que o ambiente de aprendizagem é composto por elementos atribuídos a interligar pessoas e artefatos em torno de um exercício que sustente a experiência da aprendizagem. Ainda assim, Day (2009) relata as dificuldades em decretar o que constitui o ambiente de aprendizagem, quais são os seus limites e como eles podem ser traçados, quais são seus elementos-chave e como eles se relacionam, bem como as complexas dinâmicas que regem o ensino e a aprendizagem.

Apesar disso, Kop e Fournier (2010) sugerem que para desenvolver ambientes autônomos, fomentadores da aprendizagem ativa, os *designers* e desenvolvedores precisam compreender os fatores que influenciam as atitudes, intenções e comportamentos dos alunos. Graetz (2006) concorda que as características do ambiente podem afetar emocionalmente os estudantes, com consequências cognitivas e comportamentais.

De acordo com Merriam e Brocket (2007) o ambiente de aprendizagem envolve aspectos físicos, psicológicos e sociais. Hannafin e Land (1997) argumentam que as dimensões psicológicas, pedagógicas, tecnológicas, culturais e pragmáticos servem para fundamentar o ambiente. Por outro lado, Day (2009) aponta os aspectos físicos, psicológicos ou emocionais, além das influências sociais e culturais como pertencentes ao ambiente em

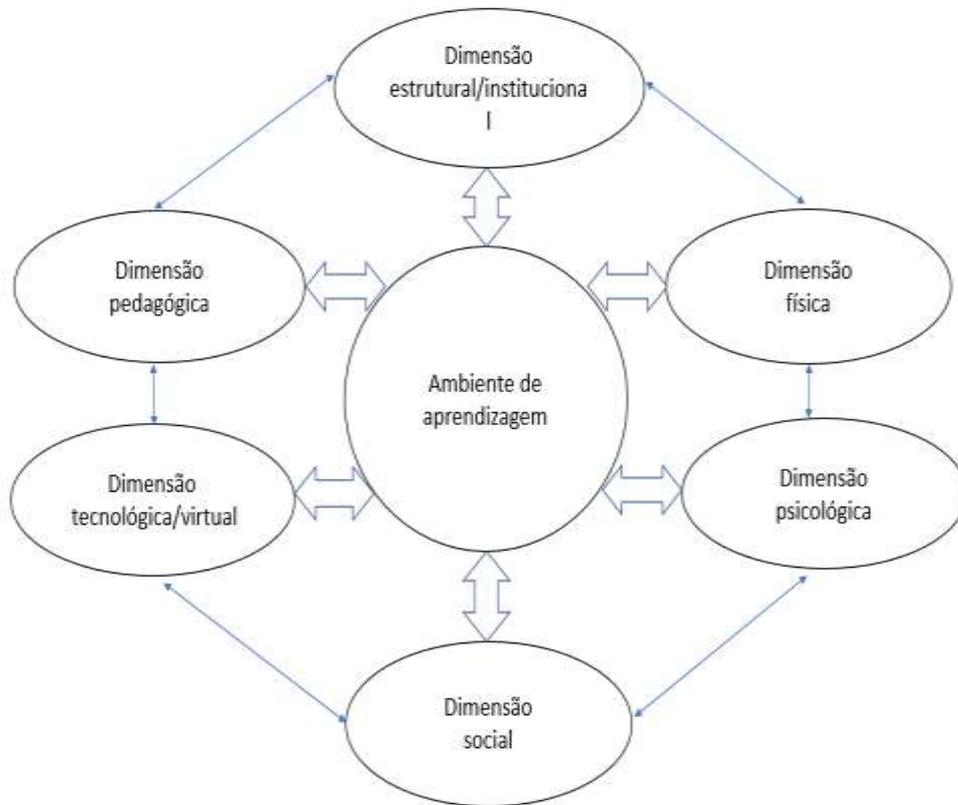
que a aprendizagem cresce e se desenvolve nos indivíduos. No prisma de Santos (2009), o ambiente pode ser abordado pelos aspectos dos lugares, da estrutura e das atividades.

Por sua vez, Lima e Silva (2017) atentam para a questão estrutural-institucional do ambiente de aprendizagem como fator impactante na aprendizagem do aluno, sendo a Universidade um agente responsável pela construção e desenvolvimento do ensino, pois a limitação ou as prioridades pré-determinadas em relação aos recursos financeiros, materiais, de pessoas ou tempo, assim como todos os regulamentos e procedimentos que regem as ações institucionais, são capazes de afetar o ambiente de ensino (DAY, 2009).

Também é possível conceber o ambiente a partir dos processos históricos e políticos vivenciados ao longo dos anos que permeiam o objetivo da aprendizagem (LIMA; SILVA, 2020). Outra dimensão referenciada na literatura é do ambiente pessoal de aprendizagem, caracterizado por um espaço pessoal intermediado por ferramentas tecnológicas, com o intuito de partilhar informações e conhecimentos dentro da *Web 2.0* (RODRIGUES; MIRANDA, 2013).

As dimensões apresentadas não funcionam de maneira isolada. Elas operam integralmente umas com as outras em maior ou menor grau a depender dos diferentes contextos por onde cada dimensão se manifesta (HANNAFIN; LAND, 1997). Sagaz (2019) acredita que deve existir uma sinergia entre todas as dimensões para que o ambiente favoreça e ajude na formação de uma aprendizagem profunda nos alunos. A figura 1 ilustra como o ambiente é induzido pelas dimensões, ao mesmo tempo que também influencia os fatores: físico, psicológico, social, tecnológico/virtual, pedagógico e estrutural-institucional.

Figura 1: Dimensões do ambiente de aprendizagem



Fonte: Elaboração própria (2022)

Diante de tantos aspectos influentes no âmbito da aprendizagem e suas vastas dimensões consideradas para aplicar estratégias de ensino mais assertivas, objetivando potencializar o entendimento e a reflexão por parte do aluno, faz-se necessário definir e classificar as principais dimensões do ambiente de aprendizagem.

Ambiente físico da aprendizagem: Tradicionalmente este tipo de ambiente era associado somente as salas de aulas convencionais, composta por uma linha de visão, boa acústica e um ponto focal na parte da frente da sala (LOMA; OBLINGER, 2006), ou ainda os equipamentos e as ferramentas da instituição (KUUOSKORPI; FINLAND; GONZÁLEZ, 2011). As salas de aula tradicionais são espaços pelo qual acomodou-se uma aprendizagem reprodutiva, repassado do professor até aos alunos, cuja absorção do conteúdo se dá de forma passiva (LONG; EHRMAN, 2005). No entanto, o conceito discutido avança bastante deste contexto, ao considerar novos locais e atividades relevantes para a aprendizagem (MILNE, 2006). Um

estudante relaxando na grama com um *notebook*, lendo um livro em uma janela ou interagindo com colegas em uma mesa ao ar livre são cenários que promovem aprendizagens ricas e profundas (CHISM, 2006). Bradbeer *et al.* (2017) visualizam que os indivíduos têm a capacidade de adquirir conhecimento por meio das suas experiências, sem necessariamente estarem presente em uma sala de aula.

Sendo assim, a dimensão física do ambiente de aprendizagem torna-se um elemento fundamental no processo da aprendizagem, capaz de influenciar os alunos de maneira significativa (THOMAS, 2010). Kuuoskorpi, Finland e González (2011) constataam que o ambiente físico precisa oferecer recursos e possibilidades que suportem novos métodos de ensino e objetivos de aprendizagem, proporcionando um espaço agradável, transformador, experiencial e construtivo que desenvolva variados tipos de aprendizados (SILVA, 2020).

Ambiente psicológico da aprendizagem: o fundamento psicológico retrata as condições emocionais dos indivíduos no processo de execução das suas atividades, evidenciando a forma que eles adquirem, organizam e empregam seus conhecimentos e habilidades (HANNAFIN; LAND, 1997).

O aspecto psicológico é relevante no ambiente de ensino que adentra até em esferas biológicas do cérebro, como indica Fonseca (2016), em que determinado espaço onde o aluno enfrenta um contexto de ameaça, opressão ou desvalorização, o sistema líbido que atua no meio do cérebro impede as passagens das funções cognitivas de *input*, integração, planificação, execução e *output*, os quais são responsáveis pelo acesso da aprendizagem simbólica e também da resolução de problemas complexos. Durante circunstâncias de estresse, as emoções assumem o controle do funcionamento cognitivo, resultando em gargalos na aprendizagem. Além disso, os alunos submetidos a desafios superiores aos dos seus níveis de habilidade estão mais preocupados em serem envergonhados ou ridicularizados do que com a busca pelo aprendizado (GREGORY; CHAMPMAN, 2007).

Portanto, como sugere Santos (2000), a educação emocional é necessária para o desenvolvimento do autoconhecimento, e da autoconsciência do educando. Assim, o autoconhecimento no sentido de reconhecer, identificar e controlar emoções, sentimentos e impulsos despertados no ambiente é relevante para o amadurecimento do aluno nesse processo de ensino e aprendizagem.

Por sua vez, a autoconsciência apresenta o intuito de desenvolvimento da empatia e capacitação para reconhecer corretamente as emoções do outro, além da compreensão e respeito aos sentimentos alheios. E isso se reflete na possibilidade de o ambiente propiciar o desenvolvimento de competências socioemocionais como forma do aluno melhorar sua autoconsciência e autogerenciamento emocional, seus relacionamentos e sua consciência social (MACEDO; SILVA, 2021).

Ambiente social da aprendizagem: as questões e interações sociais retratam uma relação dos indivíduos na sociedade e dentro do contexto do ensino, considerando que estas interações são responsáveis por impulsionar a aprendizagem, decorrendo na forma de percepção, experiência, imitação, atividade, participação, entre outras (ILLERIS, 2013). Dessa maneira, a dimensão social avalia a percepção de alunos e professores no ambiente em busca de elementos intangíveis que se fazem presentes no âmbito da aprendizagem (CHAGAS JÚNIOR, 2018).

Para Silva (2016), a dimensão social reflete como os indivíduos constroem os significados da aprendizagem baseados nas suas relações sociais exercidas fora do ambiente. Nesse sentido, a cultura e as experiências pessoais constituirão notável influência na construção de significados dos indivíduos em um determinado ambiente (RIBEIRO; CAVASSAN, 2013). Por outro lado, na percepção de Silva (2008), é suscetível olhar para os aspectos culturais que circundam o ambiente, porquanto este elemento determina como as pessoas agem inseridas em um sistema social, pautado por um conjunto de crenças, valores e atitudes.

Com isso, essa dimensão requer um olhar para fatores culturais referentes a gênero, raça, etnia, entre outros, dos alunos, com intuito de elaborar estratégias de ensino adaptadas ao contexto cultural (MERRIAM; BROCKET, 2007), contribuindo para potencializar o alinhamento entre teoria e prática do conteúdo ministrado (LIMA; SILVA, 2019).

Ambiente tecnológico/virtual da aprendizagem: os recursos tecnológicos e sua íntima relação com o ambiente virtual de aprendizagem tem sido bem evidenciado nos últimos tempos frente à gama de opções de aplicativos e redes sociais que passaram a se inserir nos ambientes de trabalho como facetas para melhores negociações. Isso chamou a atenção da

esfera educacional para inserir o aluno também nesse contato com o universo tecnológico como forma de obter melhores resultados em sua formação e maior adequação com o perfil do profissional exigido no mercado de trabalho, transformando as perspectivas de significado dos estudantes (AMORIM; LIMA; KRUTA-BISPO, 2022). Sendo assim, Oliveira (2019) discursa que essa dimensão é notabilizada por espaços na *web*, podendo ser organizadas por meio de várias ferramentas, objetivando expor conteúdos de diferentes áreas, assim como configurar atividades, interações, recursos tecnológicos (*chats*, fóruns, *e-mails*, etc.) e avaliações.

Na sala de aula, os alunos utilizam-se dos dispositivos móveis como ferramentas para tomar notas, acessar materiais e aplicativos, além de encontrar informações relevantes sobre os conteúdos. Todavia, esses dispositivos podem capturar a atenção dos alunos na sala de aula, interferindo na capacidade de processamento das informações relacionadas ao conteúdo temático, impactando diretamente no resultado da aprendizagem (GRAETZ, 2006).

Paralelamente, os espaços virtuais tendem a propor um ambiente mais familiar com o estudante. Com isso, a dimensão virtual pode ser observada a partir de outra nomenclatura: ambiente pessoal de aprendizagem. Sua mediação é feita pelos instrumentos tecnológicos que exteriorizam, relacionam e compartilham tanto informações como conhecimentos dialogadas junto a outras pessoas conectadas na *Web 2.0*, proporcionando ambientes virtuais dinâmicos (RODRIGUES; MIRANDA, 2013). Attwell (2008) afirma que os ambientes pessoais tendem a reunir aprendizagens formais e informais, além de reconhecer a primazia do aluno na condução da sua aprendizagem, organizando-a baseadas nas tecnologias disponíveis.

Os ambientes tecnológicos/virtuais de aprendizagem encontram-se nos ciberespaços e quando são utilizados como recursos mediadores nas práticas de formação, tem a capacidade de ampliar, flexibilizar e desterritorializar os processos de aprendizagem para além do atual (HEIMBECKER *ET AL.*, 2021). Assim, o uso de tecnologias da informação e comunicação devem propiciar integrações e troca de experiências entre os indivíduos de maneira a construir um pensamento reflexivo sobre como tem se desenvolvido seu processo de aprendizagem (SILVA, 2016).

Ambiente pedagógico da aprendizagem: as influências pedagógicas materializam-se nas atividades, métodos e estruturas adequados naquele ambiente, criando a base das estratégias a serem aplicadas no processo de aprendizagem (HANNAFIN; LAND, 1997). Byrne (2002)

alega que os métodos pedagógicos tradicionais de ensino são fundamentalmente objetivista por natureza e corroboram na premissa de levar os alunos a uma resposta pré-determinada, culminado em um processo passivo no ambiente, visto que o conhecimento é considerado absoluto.

Para Merriam e Bierema (2014) a arte de ensinar a crianças enfatiza o conteúdo da aprendizagem, enquanto a aprendizagem de adultos, também chamada de andragogia, apresenta seu enfoque nos processos que constitui o aprender. Neste âmbito da formação dos adultos, é importante frisar que os educadores se pautem em metodologias de ensino inovadoras, estimulando a autonomia dos estudantes para que possam buscar e criar novos conhecimentos durante sua carreira profissional (ESCRIVÃO FILHO; RIBEIRO, 2008), através de atividades que estimulem o engajamento e a participação dos educandos em tarefas práticas e criativas, as quais estimulem o pensamento crítico, fomentando a aprendizagem em questões globais e locais (SAGAZ, 2019). A aprendizagem em ação pode colaborar na melhoria do ensino, por meio da difusão de metodologias construtivistas entre professores e estudantes, estimulando os alunos ao pensamento crítico e a reflexão durante as discussões em sala de aula (SILVA, *ET AL.*, 2012).

Nesse aspecto, o ambiente pedagógico, considerando a perspectiva andragógica para o ensino superior, uma vez que lida com alunos adultos, busca por metodologias ativas para criar nesse ambiente estímulos autônomos e criativos dos alunos em seu processo de formação. Assim, estratégias de ensino inovadoras se colocam como opções para dinamizar o ambiente, relacionando melhor o elo teoria e prática (SANTOS; LIMA, 2021).

Ambiente estrutural-institucional da aprendizagem: fundamenta-se nas peculiaridades do ambiente universitário, seja da esfera pública ou privada, para que a gestão universitária potencialize oportunidades de aprendizagem para seus alunos, na qual Lima e Silva (2016) indicam que os diversos aspectos e elementos complexos, afetam a dimensão estrutural-institucional do espaço de aprendizagem, sob o enfoque universitário regido por inúmeras resoluções e discussões acerca das responsabilidades do docente. A universidade é uma instância limitada e dependente (ZABALZA, 2004). Sua estrutura é entendida como um espaço de tomadas de decisões formativas que envolve e articula agentes, condições, recursos, entre outros fatores, contemplando um espaço interno, a própria universidade, e um espaço

externo, ligadas à dinâmicas externas a ela, porém afetando seu funcionamento e atuação (LIMA; SILVA, 2016).

Ademais, é sabido que o ambiente institucional é composto por órgãos, comissões, conselhos e colegiados, na qual influenciam nas tomadas de decisões do âmbito universitário que implica na aprendizagem dos alunos. É tanto que Macedo e Bispo (2019) consideram que as características situadas e imprevisíveis fazem parte desse cenário, cujas decisões se baseiam em práticas sociais pautadas em uma *phronesis* de modo coletivo.

Nesse escopo, outro elemento observado recai sobre a estrutura curricular dos cursos. Conforme indicam Araújo *et al.* (2014), cujos alunos enxergam a necessidade de adaptação da estrutura curricular baseada no contexto regional para inserir disciplinas que integrem o ambiente de aprendizagem. Nesse sentido, uma estrutura curricular adequada deve levar em consideração os aspectos históricos da região, bem como suas influências políticas, no intuito de reconhecer intimamente as necessidades e desafios locais para moldar as formas de ensinar os modelos teóricos e práticos (LIMA; SILVA, 2020).

Então, discute-se uma participação mais efetiva do professor no processo de formatação ou atualização das grades curriculares, considerando a adoção de fóruns nacionais e regionais para debater propostas que visem favorecer o processo de ensino-aprendizagem (FREITAS; AMORIM, 2000). Contudo, os trâmites institucionais, essencialmente da realidade da universidade pública, frutos de uma estrutura altamente burocrática provocam empecilhos para implementação de novos projetos em tempo hábil e eficaz, acarretando em ceticismo generalizado no corpo docente (SILVA, 2014).

Ainda assim, Freitas e Amorim (2000) salientam que a Universidade é autônoma nas questões relativas às suas diretrizes curriculares e projetos pedagógicos, o que amplifica sua responsabilidade em propor e flexibilizar as transformações acadêmicas na busca de um modelo educacional mais dinâmico, adaptando-se às exigências do contexto.

É importante ressaltar que o ambiente dinâmico e mutável conduz as dimensões a se comportarem com oscilações em graus de influência entre elas, tornado algumas dimensões, em determinadas situações circunstanciais, mais atuantes e influentes dentro do contexto da aprendizagem (SAGAZ, 2019). Portanto, o quadro 1 elenca as principais dimensões e seus respectivos elementos, contribuições e desafios, bem como os autores mais referenciados de cada área.

Quadro 1: Características das principais dimensões do ambiente de aprendizagem

Dimensões do ambiente de aprendizagem	Elementos	Contribuições	Desafios	Autores
Ambiente físico	Salas de aulas Equipamentos e ferramentas; Espaços formais de ensino.	Novos locais para a aprendizagem.	Recursos e possibilidades que suportem novos métodos de ensino e objetivos da aprendizagem.	Loma, Oblinger, Kuuoskorpi, González, Finland; Long, Ehrman, Milne, Chism, Bradbeer, Mahat, Byers, Cleveland, Kvan, Imms.
Ambiente psicológico	Condições emocionais; Sentimentos; Competências.	Educação emocional; Autoconhecimento; Autoconsciência.	Contextos predominado por ameaça, opressão e desvalorização	Hannafin, Land, Fonseca, Gregory, Champman, Santos.
Ambiente social	Relações sociais; Costumes e ritos sociais; Cultura de ensino.	Adaptações ao contexto sociocultural.	Fatores culturais heterogêneos.	Illeris, Júnior, Silva, Ribeiro, Cavassan, Silva, Merriam, Brockett, Lima, Silva, Macedo.
Ambiente tecnológico/virtual	Dispositivos móveis; Plataformas institucionais; Síncrono e	Ampliação, flexibilização e desterritorialização dos processos de aprendizagem para além do atual.	Distração dos alunos causados pelos dispositivos móveis.	Amorim, Lima, Kruta-Bispo, Bispo, Oliveira, Graetz, Rodrigues, Miranda, Attwell, Heimbecker, Dolzane, Brito, Thomé, Silva.

	assíncrono.			
Ambiente pedagógico	Atividades e estratégias de ensino; Perspectiva andragógica.	Atividades que estimulem o engajamento e a participação dos educandos em tarefas práticas e criativas; Aprendizagem em ação.	Metodologias de ensino inovadoras.	Hannafin, Land, Byrne, Merriam, Bierema, Filho, Ribeiro, Sagaz, Silva, Lima, Sonaglio, Godoi, Santos.
Ambiente estrutural-institucional	Estrutura curricular; Papel do professor; Aspectos históricos; Influências políticas; Políticas governamentais e institucionais.	Estruturas curriculares adaptadas; Fóruns nacionais e regionais.	Participação efetiva dos docentes; Estruturas universitárias demasiadamente burocráticas.	Lima, Silva, Zabalza, Araújo, Silva, Lima, Bispo, Freitas, Amorim, Silva.

Fonte: Elaboração própria (2022)

Logo, o ambiente perpassa por cenários diversos e complexos que incluem suas próprias particularidades. Os elementos observados nas dimensões ressaltam a amplitude do ambiente tanto no campo educacional como no profissional. Já as contribuições apresentam sugestões a fim de melhorar o desenvolvimento do ensino por parte das instituições, governos e educadores, os quais precisam superar as barreiras impostas pelos desafios correspondentes a cada dimensão. Um eventual sucesso vai incidir em ambientes de aprendizagem mais eficientes.

Dentre as dimensões abordadas, as influências e os desdobramentos do ambiente virtual constituem objetos mais presentes nos estudos, sobretudo nos últimos anos, a partir da presença e aplicação de novas tecnologias da informação e comunicação que transformaram e continuam a alterar a paisagem da educação tradicional (KOP; FOUNIER, 2010), acarretando na perspectiva do ensino remoto.

3 Impactos do ensino remoto no ambiente de aprendizagem

No início de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou a pandemia de Covid-19, doença causada pelo novo coronavírus. Uma das medidas sanitárias imposta pelas autoridades foi a adoção do distanciamento social, isso repercutiu fortemente no setor educacional, já que as atividades presenciais foram suspensas e orientadas a prosseguirem de maneira remota, visando dar continuidade ao período letivo (RODINI; PEDRO; DUARTE, 2020). Esse contexto requereu das instituições de ensino soluções para lidar com essa situação atípica e desafiadora (DHAWAN, 2020), na proporção que as atribuições presenciais foram substituídas paulatinamente por atividades remotas (FERREIRA; FONSECA FILHO, 2020).

Daros (2020) aponta que as atividades remotas significam tarefas pedagógicas desenvolvidas provisoriamente, com o auxílio da *internet*, visando atenuar os impactos nos estudantes advindos de sistema de ensino originalmente presencial. As aulas tradicionais também precisaram ser adaptadas a esta nova realidade, obrigando a estudantes e professores se depararem com novas formas de ministração das aulas, atividades, avaliações, além de adequarem seu processo de aprendizagem em um contexto marcado por incertezas e dificuldades (SILVA; KRUTA-BISPO; SILVA 2020). Arruda (2020) discorre que a maioria das aulas são transmitidas em tempo instantâneo por sistemas de *webconferências*, tal formato articula alunos e docentes dentro de um contexto interativo, além de possibilitar organização dos tempos dedicados a aprendizagem de maneira mais próxima ao ensino presencial.

Nesse sentido, o ensino remoto caracteriza-se pelo distanciamento geográfico entre alunos e professores, na qual a modalidade possui conotação temporária nos diferentes níveis educacionais das instituições de ensino para que as atividades não sejam interrompidas (BEHAR, 2020). Na iniciativa privada, a resposta foi mais rápida devido a experiência com a educação a distância, uma vez que se fazia presente em grandes grupos educacionais de

ensino. Porém, na educação superior público prevaleceu uma resistência maior sobre esse novo tipo de formato, dada as condições e competências digitais dos discentes e docentes (SALDANHA, 2020), além dos vários aspectos do ambiente estrutural e institucional (LIMA; SILVA, 2017).

Salienta-se ao fato de que existe uma diferença entre o ensino remoto e o ensino na modalidade de educação à distância (EAD), porém ambos são unidos no que concerne à utilização de tecnologias da informação e comunicação (CARMO; CARMO, 2020). Além disso, fatores como a realização de atividades síncronas e assíncronas, o elevado nível de autodidatismo do estudante, a retirada de parte do protagonismo político do professor e a dissensão do termo presença como um critério da aprendizagem constituem questões trazidas do universo EAD para a concepção do ensino remoto (MOURA, 2021).

No entanto, a educação a distância é uma categoria de ensino com legislação própria. Desfruta de equipes qualificadas, desde a parte administrativa até a produção do material didático. Tal modalidade preocupa-se veementemente com a formação dos professores que atuarão no EAD, tendo uma equipe multidisciplinar responsável pelo planejamento e a produção dos conteúdos. Enquanto que na aprendizagem remota, a adoção de Ambientes Virtuais de Aprendizagem se apresenta como um recurso emergencial utilizado pelos docentes com vistas a adaptar essa realidade virtual no contexto de crise (JOYCE; MOREIRA; ROCHA, 2020).

Para suportar a configuração do ensino remoto, necessitou-se massificar o uso de outro elemento advindo do EAD, o chamado Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), o qual passou a ser utilizado por parte de estudantes e professores nas instituições educacionais (RODRIGUES, 2020). O AVA permite a interatividade entre os alunos, além da realização de trabalhos individuais e em grupo, avaliações, exposição do conteúdo, entre outras atividades (XAVIER; *ET AL.*, 2020).

Assunção, Pimenta e Mol (2016) elencam algumas características que podem facilitar o processo de ensino-aprendizagem, tais como: flexibilidade, por meio da capacidade de reutilização do material usado no aprendizado em diferentes situações; facilidade de atualização que se consegue por meio de uma fragmentação do conteúdo em pequenas porções; possibilidade de customização do sistema em variados cursos; reutilização do material de aprendizado, atualizando e proporcionando sua melhoria ao longo do tempo;

indexação, permitindo a criação de um banco de dados para facilitar o acesso e procura dos conteúdos.

Além disso, o uso crescente e intensivo dos espaços virtuais gerou grandes quantidades de informações no que tange a interação no processo de aprendizagem, suscitando a necessidade da criação de repositórios de dados que refletem como os alunos aprendem (KOENDIGER; *ET AL.*, 2008), a fim de avaliar sistemas educacionais, contribuir para a qualidade do ensino e estabelecer as bases para um processo de aprendizagem mais eficaz (ROMERO; VENTURA; DE BRA, 2004).

Xiao e Li (2020) trazem os impactos referentes a implementação do ensino *online*, os quais revelam a dificuldade docente em promover interações sociais nas plataformas virtuais do mesmo modo que no ambiente presencial. Outrossim, a capacidade de motivar os alunos e cultivar o tempo de atenção necessária nos mesmos reflete a dificuldade em atuar nessa dimensão virtual. O despreparo para utilizar as plataformas digitais também se manifestou como fator relevante nesse período emergencial (MARTINS *ET AL.*, 2021). Similarmente, é preciso considerar as limitações dos discentes referentes ao acesso à *internet*, disponibilidade de um espaço silencioso, falta de TI adequada e escassez dos recursos de aprendizagem (SANGSTER; STONER; FLOOD, 2020). Tais adversidades de ambos os atores educativos reverberam na qualidade do aprendizado (AMORIM; LIMA; KRUTA-BISPO, 2022).

Antes da pandemia, era perceptível a implementação de estratégias educacionais baseadas em um nível ampliado de participação dos alunos no seu processo de aprendizagem. Isso era representado, por exemplo, na redução de aulas expositivas e processos avaliativos baseados em atividades práticas, diferentemente das tradicionais provas escritas (MOURA, 2021). A utilização de artifícios digitais já havia provocado a necessidade de revisão e adequação dos métodos de ensino por parte dos professores (FREIRE, 2015).

Então, com o advento do ensino remoto, exigiu-se protagonismo dos docentes no controle do processo de concepção, desenvolvimento e implementação do curso ao mesmo tempo que esses profissionais necessitam de suporte institucional para desenvolver suas habilidades e auxiliar na adequação de metodologias práticas no ambiente remoto (HODGES; *ET AL.*, 2020).

Já na perspectiva discente, Silva (2003) orienta o papel do estudante, alertando na necessidade de responsabilidade, independência e autonomia como pilares no processo de

aprendizagem do mesmo ao utilizar as ferramentas do AVA. Assim, apesar do ambiente virtual de aprendizagem disponibilizar várias ferramentas para facilitar a aquisição do conhecimento por parte do aluno, é preciso que o indivíduo invista forças no desenvolvimento da sua aprendizagem, caso contrário o AVA se torna um ambiente improdutivo (AMORIM; LIMA; KRUTA-BISPO, 2022).

Em síntese, os impactos sobre o ensino devido a pandemia, de forma geral, não foram tão benéficos tendo em vista as fragilidades vividas no ambiente de aprendizagem, conforme assinalam Moraes *et al* (2020). Contudo, constatou-se uma maior aproximação com os recursos tecnológicos, considerados como necessários para potencializar o processo formativo do aluno. Entretanto, o acesso a esses recursos ainda é limitado para bastantes discentes e, até mesmo, professores, o que se torna cada vez mais desafiador para viabilizar melhor um ensino remoto que se atente para os elementos que se encontram no ambiente de aprendizagem.

Com isso, este trabalho avança para compreender profundamente as consequências da modalidade remota dentro do espaço de aprendizagem no ensino em Administração em virtude da pandemia de Covid-19, apresentando características da educação gerencial e elucidando as mudanças sofridas pelos atores educativos, as quais ocorreram no processo de formação acadêmica, observando os papéis exercidos pelos docentes, discentes e universidades durante esse período.

4 Panorama da educação em administração no país até seu formato remoto em função do contexto pandêmico

Levando em conta a necessidade do indivíduo em formular estratégias para sua própria subsistência, urge os saberes administrativos para gerir organizações e relações sociais, seja no âmbito familiar ou empresarial, demandando formas de gerenciamento nesses ambientes (CARRIERI; PERDIGÃO; AGUIAR, 2014). Dessa forma, ao longo das décadas foram realizados movimentos para validação do conhecimento prático em administração com o intuito de verificar as habilidades adequadas nos contextos locais de atuação dos gestores (FRANCO; PAIVA; HELMOND, 2015).

Costa, Barros e Martins (2009) acreditam na existência de contribuições da perspectiva histórica dos estudos no campo administrativo em igualdade de relevância com outras

abordagens mais utilizadas na área como a história dos negócios (*business history*), história da gestão (*management history*) e história organizacional (*organizational history*). Até porque, o desenvolvimento da administração enquanto matéria de ensino e campo do conhecimento concretizou-se a partir das contribuições oriundas de instituições, sujeitos e professores concebidas no olhar histórico (FISCHER; WAIANDT; FONSECA, 2011).

No Brasil, o ensino em administração foi derivado da influência norte-americana. Uma das situações que representa essa intervenção é identificada no convênio acordado entre os dois governos, no ano de 1959, que resultou na criação do Programa de Ensino de Administração Pública e de Empresas, beneficiando universidades federais. O projeto enfatizava a necessidade de formar professores para contribuir com o desenvolvimento econômico e social do país (NICOLINI, 2003). Bolzan e Antunes (2016) também atestam para a raiz gerencialista que o campo acadêmico nasceu e pelo qual os conhecimentos práticos em administração foram construídos.

No século atual, organizações modernas não compactuam totalmente com o modelo clássico de gestão e por esse motivo optam em trilhar estratégias distintas, pois a realidade empresarial apresenta-se como um sistema multidimensional em que todos os aspectos estão ligados e são interdependentes (CEZARINO; CORRÊA, 2015). Poldony (2009) argumenta que os modelos teóricos não são suficientemente capazes para atender a uma abordagem holística com que as organizações atuam.

Além disto, as instituições educadoras têm falhado em provocar o pensamento crítico e o raciocínio moral, ambos considerados caminhos fundamentais ante os complexos problemas empresariais presentes atualmente e suas necessidades de soluções que tangenciam por dimensões subjetivas por meio de uma lógica estocástica, conforme Fiesher (2003) já argumentava em suas discussões em torno dos contornos que se tomavam os cursos de Administração com uma postura herdada pelo paradigma clássico e funcionalista, o que limitava o ensino em proximidade com o ambiente de aprendizagem e, conseqüentemente, com um melhor potencial formativo do aluno aderente às necessidades do mercado e do âmbito público e social.

Por isso, Lima e Silva (2017) criticam o ensino tradicional em administração por difundirem pressupostos genéricos de gestão que se adequam a qualquer contexto de trabalho do administrador. Na visão dos autores, esse entendimento afasta a teoria da prática

organizacional e dificulta o despertar da habilidade de refletir dos alunos sobre sua ação profissional. Cezarino e Corrêia (2015) lembram que os cursos de graduação em Administração revelam dificuldades em desenvolver competências adequadas ao contexto profissional motivadas pela falta de sequência lógica dos conteúdos e o excesso de aulas expositivas.

Nesse prisma, Franco, Paiva e Helmond (2015) alertam para a necessidade de preparar profissionais capazes de enfrentarem contextos múltiplos e heterogêneos que exigem a integração de saberes diversos para solucionar problemas, exigindo-se dos indivíduos um comportamento autônomo e inovador. Essa condição depende da adoção de metodologias pautadas no ensino andragógico, destinado a estimular nos alunos habilidades coniventes com a demanda do mercado de trabalho.

Para Sobrinho, Bittencour e Desidério (2016) os discentes podem exercer uma postura mais interativa com os conteúdos das aulas e serem agentes ativos no seu processo de aprendizagem, auxiliados por recursos tecnológicos que oportuniza o acesso a uma gama de informações relacionados a diferentes temas.

Então, acreditava-se na incorporação de aspectos mais digitais no processo de ensino dos estudantes de administração como forma de dinamizar a aprendizagem no âmbito superior e atender as demandas empresariais. Entretanto, dentro de um curto espaço de tempo, essa perspectiva transformou-se em prioridade e exigência para prosseguimento da formação acadêmica, visto a adoção do distanciamento social como tentativa de conter a proliferação do novo coronavírus e o conseqüente avanço da pandemia de Covid-19. Esse cenário repercutiu no ambiente de aprendizagem nos cursos superiores de administração (BARIVIERA; FAGUNDES; CERQUEIRA-ADÃO, 2021).

Entre as principais conseqüências deste período na educação corporativa, é possível inferir a falta de estratégias apropriadas para entusiasmar aulas síncronas e revitalizar o ambiente virtual no intuito de evitar deixá-lo cansativo e monótono com pouca ou quase nenhuma interação. A troca de conhecimentos a partir da aproximação entre professor e alunos é um dos fatores centrais no processo do aprendizado (VASCONCELLOS; MEDEIROS, 2022). A qualidade do acesso à *internet* e aparelhos eletrônicos adequados prejudicaram a socialização em tempo real e diminuiu a absorção do conteúdo ministrado (DAVID; MARQUES, 2021).

Essa visão é destacada por Garcia Filho (2021) ao versarem sobre as dificuldades enfrentadas por alguns discentes referentes a vulnerabilidade tecnológica, considerando a inacessibilidade de dados móveis ou redes *Wi-fi* que impediam os alunos de obterem acesso as plataformas de ensino.

Outro fator importante, considerado por Vasconcellos e Medeiros (2022) diz respeito à aplicação das avaliações das disciplinas que podem ter sido afetadas pela facilidade de acesso as respostas por meios de pesquisas alternativas, principalmente na *internet*, deteriorando a formação do profissional ao impossibilitar testar corretamente os conhecimentos adquiridos nas matérias nos processos avaliativos.

O sistema de teleconferência, antes muito mais utilizadas para reuniões corporativas permitiu que o processo educacional remoto avançasse, servindo a iniciativa de conduzir as aulas síncronas, tal função remete a possibilidade de conexão em meio a longinquidade entre os indivíduos. Essa percepção retrata o quanto o mundo tecnológico tem a contribuir nos métodos de aprendizado. Outro exemplo são os recursos de gravação das aulas e disponibilização do material nas plataformas virtuais, oportunizando os alunos a revisarem a explicação do professor e esclarecerem possíveis dúvidas (BARBOSA; VIEGAS; BATISTA, 2020).

É preciso captar a ideia que não basta um indivíduo conhecer uma nova tecnologia para que ele possa utilizá-la naturalmente. Necessitou-se processar o fato das ferramentas digitais, antes propostas como auxiliaadoras no ambiente de aprendizagem se transformarem no único espaço de atuação para que o ensino se desenvolvesse. Somente após esse momento, foi possível alcançar maior intimidade com os *softwares* e outras ferramentas inerentes a educação (COSTA; ESPIGÃO; PINTO, 2021).

Sob a ótica docente, o período remoto implicou em várias limitações e dificuldades devido ao caráter repentino do contexto, dispondo a maioria dos professores em total despreparo para adentrar em um novo território de ensino. Em razão disso, várias barreiras emergiram da classe relacionados a: falta de interação, comunicação e engajamento dos alunos, dificuldades na utilização dos recursos digitais e ferramentas dentro do AVA, investimentos na aquisição de equipamentos e a adequação do planejamento das aulas. Apesar disso, os desafios foram sendo superados a partir da colaboração entre os colegas de trabalho (TOLEDO; CORSO, 2022).

Pereira Júnior e Novello (2021) ressaltam a necessidade de suporte oferecido pelas entidades para mitigar os problemas enfrentados pelos docentes, uma vez que a instituição precisa prover os recursos para a execução do trabalho a fim de garantir a eficácia do profissional em sua atuação no processo de aprendizagem. Tal abordagem é apontada por Melo *et al.* (2022) ao atribuírem a participação das organizações educacionais no desenvolvimento de novas habilidades nas práticas de ensino por meio dos dispositivos digitais, auxiliando todo o processo educacional dessa nova realidade enfrentada.

Além do apoio interno e diante das mudanças sociais caracterizadas pelo advento da tecnologia, o docente precisa exercer seu papel crítico e reflexivo para ser criativo, articulador e parceiro dos seus alunos na questão do aprendizado, direcionando seus esforços em “aprender a aprender” com a responsabilidade de descobrir novos caminhos didáticos (BEHRENS, 2005).

O formato do ensino *online* ainda é motivo de discussões no escopo educacional, juntamente na área de Administração com vários argumentos contrários e favoráveis a modalidade (SOUZA ET AL., 2020). Lima *et al.* (2018) defendem a possibilidade de promover interações baseados na criação de comunidades de aprendizagem, abrangendo vários indivíduos ao mesmo tempo. Em contrapartida, a exigência de uma formação didático-pedagógico do professor se apresenta como algumas das barreiras ao uso das tecnologias móveis no ensino.

De qualquer maneira, nota-se a ajuda do modelo remoto no desenvolvimento comportamental dos alunos ao requisitar dos mesmos o auto direcionamento no AVA e a capacidade pró ativa de buscar soluções diante do distanciamento físico e social durante o período das aulas remotas (BARIVIERA; FAGUNDES; CERQUEIRA-ADÃO, 2021).

Assim, persegue-se ambientes virtuais variados que proporcionem saberes tecnológicos e autossuficiência que despertem a empatia, diálogo e a troca de conhecimentos e experiências entre professores e alunos. Acredita-se que nada substitui uma aula presencial e a convivência social praticadas na universidade, porém é preciso estar aberto a aprender e experimentar (VALENTE ET AL., 2020), tendo em vista que as organizações públicas e privadas exigem dos administradores competências ligadas ao efetivo preparo para enfrentar situações inesperadas, aguardando respostas originais e criativas aos novos desafios impostos rotineiramente ao trabalhador (CERQUEIRA; OLIVEIRA; LUZ, 2018).

A partir disso, foram encontrados alguns trabalhos científicos que conseguem relacionar o ambiente de aprendizagem com o ensino em Administração durante o formato remoto, na qual o quadro 2 explana tais pesquisas encontradas nas bases de dados do Google Acadêmico e *Researchgate*.

Quadro 2: Pesquisas que abordam os impactos da modalidade remota no ambiente virtual de aprendizagem do ensino em Administração

Autores	Título do trabalho	Origem/Tipo do trabalho	Ano de publicação
Vasconcellos e Medeiros	Impactos do ensino remoto emergencial no desempenho acadêmico: Um Estudo de Caso no Curso de Administração da Universidade Federal do Pampa	Trabalho de Conclusão de Curso	2022
David e Marques	Regime acadêmico extraordinário: percepção dos alunos do curso de administração do CCJS, em Sousa - PB	Trabalho de Conclusão de Curso	2021
Garcia Filho	Mudanças e perspectivas estratégicas do ensino remoto utilizadas pelos discentes do curso de Administração do Instituto de Natureza e Cultura em tempos da pandemia da Covid-19	Trabalho de Conclusão de Curso	2021
Toledo e Corso	O uso de tecnologias digitais por docentes: Um estudo de caso sobre o Ensino Remoto Emergencial no Curso de Administração-UNIPAMPA	Trabalho de Conclusão de Curso	2022
Lima, Freitas, Ferreira e Filardi	O <i>m-learning</i> como apoio ao ensino em Administração	Revista de Administração <i>FACES Journal</i>	2018
Bariviera, Fagundes e	O impacto do ensino remoto	Evento virtual: XX	2021

Cerqueira-Adão	no processo de aprendizagem e formação do administrador do curso de administração da Universidade Federal do Pampa em tempos de pandemia de Covid-19	Colóquio Internacional de Gestão Universitária-CIGU	
----------------	--	---	--

Fonte: Elaboração própria (2022)

Indaga-se que os estudos referentes aos impactos do ensino remoto em Administração motivada pela pandemia de Covid 19 ainda são bem escassos, necessitando um olhar mais atento em mensurar as consequências dessa nova modalidade da educação. Mesmo assim, foi possível extrair algumas informações que revelaram algumas adaptações no processo de aprendizagem derivado de um contexto emergencial. A participação dos discentes e docentes de algumas instituições de ensino compõe uma base consistente das pesquisas para comunicar percepções negativas, vantagens, desafios e possibilidades dentro do ambiente virtual de aprendizagem.

5 Considerações finais

Este trabalho teve o intuito de discutir as facetas do ambiente de aprendizagem e sua relação com o ensino remoto no contexto da educação em administração. Para isso, abordou-se as principais definições dessa temática e seus desdobramentos, depois se debruçou nas discussões acerca do impacto do ensino remoto no ambiente de aprendizagem. Por fim, abrangeu um panorama sintético e ilustrativo sobre o trajeto do ensino em administração durante o cenário pandêmico recente, afetando no ambiente virtual de aprendizagem.

Portanto, espera-se que o trabalho promova reflexões no debate acadêmico em torno do tema como forma de reconhecer a realidade do ambiente de aprendizagem, sobretudo, do ensino em administração do país. Aliás, rever esse ambiente em detrimento de ambientes de outras nacionalidades no enfrentamento desse contexto pandêmico é relevante, pois, permite conhecer fatores que podem colaborar ou inibir uma formação qualificada do alunado a partir de um ambiente adequado e acolhedor para sua formação. Oportuniza também a mobilização de competências por meio de um aprendizado que estimula a reflexão e ação a partir do uso

de recursos materiais e imateriais no sentido de viabilizar o ensino, qualquer que seja a sua modalidade.

Por fim, outros estudos podem se debruçar em cada tipo de ambiente de aprendizagem a partir de pesquisas de campo para identificar singularidades desses ambientes, além dos elementos que as conectam entre si para contribuir com uma formação consistente para o discente.

Referências

AMORIM, S. K. P.; LIMA, T. B.; KRUTA-BISPO, A. C. A. Perspectivas de Aprendizagem Autodirecionada e Transformadora em Ambientes Virtuais de Aprendizagem: Novas Necessidades em Tempos de Pandemia da Covid-19. **Revista Ciências Administrativas**, 28 (Esp), 2022.

ARAÚJO, G. D.; SILVA, A. B.; LIMA, T. B.; KRUTA-BISPO, A. C. A. Currículos e vínculos teoria-prática: reflexões no processo ensino-aprendizagem em um curso de graduação em Administração. **Revista DESENVOLVE: revista de gestão do Unilasalle**, Canoas, v. 3, n. 2, 2014.

AREA, M.; ADELL, J. Tecnologías Digitales y Cambio Educativo. Una Aproximación Crítica. **REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, 19(4), 83-96, 2021.

ARRUDA, E. P. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **Revista de Educação a Distância**, v. 7, n. 1, 2020.

ASSUNÇÃO, A. B. A; MOL, A. L. R.; PIMENTA, I. L. O uso do ambiente virtual de aprendizagem e sua relação com a avaliação da docência: um estudo na Universidade Federal do Rio Grande do Norte. *Revista Gestão & Tecnologia*, [S.l.], v. 16, n. 2, p. 127-152, 2016.

ATTWELL, G.; COSTA, C. Integrating personal learning and working environments. **Pontydysgu -bridge to learning**. Disponível em: Pontydysgu - Ponte para a Aprendizagem - Pesquisa Educacional. Disponível em: <<http://www.pontydysgu.org/research/working-and-learning>>. Acesso em: 01 ago. 2022.

BARBOSA, A. M.; VIEGAS, M, A, S.; BATISTA, R. L. N. F. F. Aulas presenciais em tempo de pandemia: relatos de experiências de professores do nível superior sobre as aulas remotas. **Revista Augustus**, Rio de Janeiro, v.25, n. 51, p. 255-280, jul./out. 2020.

BARIVIERA, C.; FAGUNDES, J. P.; CERQUEIRA-ADÃO, S. A. R. **O impacto do ensino remoto no processo de aprendizagem e formação do administrador do curso de**

administração da Universidade federal do Pampa em tempos de pandemia de covid-19.
In: XX COLÓQUIO INTERNACIONAL DE GESTÃO UNIVERSITÁRIA - CIGU 2021, 24 e 25 de novembro, 2021. Evento virtual. Anais. Evento virtual. 2021.

BEHAR, P. **O ensino remoto emergencial e a educação a distância**, 2020. Disponível em: <<https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia>>. Acesso em: 23 jun. 2022.

BEHRENS, M. A. Tecnologia interativa a serviço da aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. In: ALMEIDA, M. E.; MORAN, J. M. (Org.). **Integração das tecnologias na educação**. Brasília: Ministério da Educação, 2005. p. 74 – 79.

BRADBEER, C.; MAHAT, M.; Byers, C.; Kvan, T.; Imms, W. The “state of play” concerning New Zealand’s transition to innovative learning environments: preliminary results from phase one of the ILETC project. **Journal of Educational Leadership and Practice**, v. 32, n. 1, p. 22–38, 2017.

BYRNE, R. Web-based learning versus traditional management development methods. **Singapore Management Review**, v. 24, n. 2, 2002.

BOLZAN, L. M.; ANTUNES, E. D. O que Clamam as Vozes dos Pesquisadores e sobre o que Elas se Calam ao Abordarem o Ensino em Administração no Brasil? **Revista ADM.MADE**, Rio de Janeiro, ano 15, v.19, n. 3, p.77-93, setembro/dezembro, 2016.

CARMO, C. R. S.; CARMO, R. O. S. Tecnologias de informação e comunicação na educação a distância e no ensino remoto emergencial. **Conhecimento & Diversidade**, Niterói, v. 12, n. 28, p. 24 – 44 set./dez. 2020.

CARRIERI, A. P.; PERDIGÃO, D. A.; AGUIAR, A. R. C. A gestão ordinária dos pequenos negócios: outro olhar sobre a gestão em estudos organizacionais. **Revista de Administração**, São Paulo, v.49, n. 4, p.698-713, out./nov./dez. 2014.

CERQUEIRA, M. S.; OLIVEIRA, V. L. R.; LUZ, D. V. O. Processos formativos em curso de especialização em educação à distância. In: LOPES, A. **Desafios e Estratégias para a Educação a Distância**. Ponta Grossa (PR): Cap. 2, p. 16-28. Atena Editora, 2018.

CEZARINO, L.O.; CORRÊIA, H. L. Interdisciplinaridade no ensino em Administração: visão de especialistas e coordenadores de cursos de graduação. **Administração: ensino e pesquisa**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 4, outubro-dezembro, 2015.

COSTA, A. M.; BARROS, D. F.; MARTINS, P. E. M. Perspectiva histórica da Administração: Panorama da Literatura, Limites e Possibilidades. In: XXXIII ENCONTRO DA ANPAD, São Paulo/SP- 19 a 23 de setembro, 2009. **Anais**. São Paulo, 2009.

COSTA, B. G. S.; ESPIGÃO, H. S.; PINTO, M. R. Professor ou youtuber? A crise da COVID-19, as mudanças de práticas sociais e a adoção de tecnologias para o ensino remoto. **Cad. EBAPE.BR**, Rio de Janeiro, v. 20, nº 3, 387-400, Maio/Jun. 2022.

DAVID, M. S.; MARQUES, M. A. P. **Regime Acadêmico extraordinário**: percepção dos alunos do curso de administração do CCJS, em Souza – PB. 2021. Vi, 35 f. TCC (Graduação em Administração) - Universidade Federal de Campina Grande, 2021.

DAROS, T. **Covid-19 impulsiona uso de metodologias ativas no ensino a distância**, 2020. Disponível em: <<https://desafiosdaeducacao.com.br/coronavirus/metodologias-ativas>>. Acesso em: 23 jun. 2022.

DAY, K. Creating and sustaining effective learning environments. **All Ireland Journal of Teaching and Learning in Higher Education – AISHE**, v.1, n. 1, 2009. Disponível em: <<https://ojs.aishe.org/index.php/aishe-j/article/view/9/7>>. Acesso em: 14 mai. 2022.

DHAWAN, S. Online learning: a panacea in times of covid-19 crisis. **Journal of Educational Technology Systems**, v. 49, 5–22, 2020.

ESCRIVÃO FILHO, E.; RIBEIRO, L. R. C. Inovando no ensino de Administração: uma experiência com a Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL). **Cadernos EBAPE.BR**, v. 3, n. especial, p. 1–9, 2008.

FERREIRA, H. C. H.; FONSECA FILHO, A. S. Dilemas, expectativas e perspectivas sobre o ensino superior de turismo e hospitalidade em tempos de Covid-19. **Revista Acadêmica Observatório de Inovação do Turismo**, [S.l.], v. 14, n. especial, p. 29-49, 2020.

FISCHER, T.; WAIANDT, C.; FONSECA, R. L. A história do ensino em administração: contribuições teórico-metodológicas e uma proposta de agenda de pesquisa. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro 45(4):911-39, jul./ago. 2011.

FRANCO, D. S.; PAIVA, K. C. M.; HELMOND, S. C. Possibilidades e Desafios para Uma Abordagem Andragógica no Ensino em Administração e Contabilidade. **Revista ADM.MA DE**, Rio de Janeiro, ano 15, v.19, n. 3, p.16-33, setembro/dezembro, 2015.

FREIRE, M. M. “The tablet is on the table!”: the need for a teachers’ self-hetero-eco technological formation program. **The International Journal of Information and Learning Technology**, [S.l.], v. 32 n. 4., p. 209-220, 2015.

FONSECA, V. Importância das emoções na aprendizagem: uma abordagem neuropsicopedagógica. **Revista de Psicopedagogia**, v. 33, n. 1, p. 365–384, 2016.

FREITAS, T. S.; AMORIN, T. N. G. F. Diretrizes Curriculares x Flexibilização... Aonde vamos? Realmente queremos ir? In: XI ENANGRAD: ENCONTRO NACIONAL DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO. Tema: Gestão e Ensino em Mercados Globalizados. **Anais...** Salvador, p. 5-18, 2000.

GARCIA FILHO, L. C. L. **Mudanças e perspectivas estratégicas do ensino remoto utilizadas pelos discentes do curso de Administração do Instituto de Natureza e Cultura em tempos da pandemia da covid-19.** 2021. Vi, 61 f. TCC (Graduação em Administração) - Universidade Federal do Amazonas, 2021.

GRAETZ, K. A. The psychology of learning environment. **Educase Review**, v. 41, n 6, pp. 60-75, 2006.

GREGORY, G. H.; CHAPMAN, C. Creating a climate for learning. In: **Differentiated instructional strategies: one size doesn't fit all.** 2 ed. Corwin: Thousand Oaks, 2007.

HANNAFIN, M.; LAND, S. M. The foundations and assumptions of technologyenhanced student-centered learning environments. **Instructional Science**, v. 25, n. 1, p. 167–202, 1997.

HEIMBECKER, A. B. C.; DOLZANE, M. I. F.; BRITO, R. M.; THOMÉ, Z. R. C. Software ergonomiy in the interface of educational projects the application of usability criteria in a virtual learning environment for teacher training. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v.7, n. 8, p. 76697-76718 aug. 2021

HODGES, C.; MOORE, S.; LOCKEE, B.; TRUST, T.; BOND, A. A diferença entre ensino remoto de emergência e aprendizagem *online*. **Educause Review**. 2020.

ILLERIS, K. Uma compreensão abrangente sobre a aprendizagem humana. In: ILLERIS, K. (Ed.). **Teorias contemporâneas da aprendizagem.** Porto Alegre: Penso, p. 278, 2013.

JOYCE, C. R; MOREIRA, M.M; ROCHA, S. S. D. Distance Education or Emergency Remote Educational Activity: in search of the missing link of school education in times of COVID-19. **Research, Society and Development**,, p. 29, 2020.

KOCK, A.; SLEEGERS, P.; VOETEN, M. J. M. New learning and the classification of learning environments in secondary education. **Review of Educational Research**, v. 74, n. 2, pp. 141-170, 2004.

KOP, R.; FOURNIER, H. New dimensions of self-directed learning in an open-networked learning environment. **International Journal of Self-Directed Learning**, v.7, n. 2, 2010.

LIMA, T. B.; SILVA, A. B. O ambiente estrutural e institucional do ensino em Administração na região nordeste do Brasil. **Revista Administração: Ensino e Pesquisa**. Rio de Janeiro, v. 18, nº 2, p. 201-239, 2017.

LIMA, T. B.; SILVA, A. B. Como os mestrados aprendem? Significados e transformações em um programa de Pós-graduação em Administração. **REUNIR**, v. 8, n. 1, p. 36-55, jan.-abr. 2018.

LIMA, T. B.; SILVA, A. B. Fatores determinantes do ambiente cultural e social no ensino de Administração na região Nordeste do Brasil. **Revista Pensamento Contemporâneo em Administração**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 2, 2019.

LIMA, T. B.; SILVA, A. B. O ambiente histórico e político do ensino em Administração da região Nordeste. **Administração de Empresas em Revistas**, Curitiba, v. 2, n.º. 21, pp. 235-259, 2020.

LONG, P. D.; EHRMANN, S. C. Future of the learning space: breaking out of the box. **Educause Review**, v. July, n. August, p. 42–58, 2005.

MACEDO, N. M. N.; BISPO, M. S. A Tomada de Decisão Como Prática Social em Um Conselho de Uma Universidade Federal Brasileira. In: XLIII ECONTRO DA ANPAD - EnANPAD 2019, São Paulo. **Anais**, São Paulo. 2019.

MACEDO, J. W. L.; SILVA, A. B. Competências Socioemocionais de gerentes: um estudo exploratório no INSS. **Revista de Gestão Pública**, v 13, n. 1, p. 1-22, 2021.

MARTINS, A. S. R.; FRARE, A. B.; QUINTANA, A. C.; QUINATANA, C. G. Facilitadores do uso do ambiente virtual de aprendizagem: percepções de discentes da área de negócios em tempos de pandemia. **Revista Pensamento Contemporâneo em Administração**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 3, jul. – set. 2021.

MELO, G. C. V.; NASCIMENTO, I. C. S.; MIRANDA, M. C.; SILVA, A. R. P.; MOREIRA, C. S. **Revista Ciências Administrativas**, 28(Esp) 2022.

MERRIAM, S. B; BIEREMA, L. L. **Adult learning: linking theory and practice**. São Francisco: Jossey-Bass, 2014.

MERRIAM, S. B.; BROCKETT, R. G. **The profession and practice of adult learning: an introduction**. San Francisco: Jossey-Bass, 2007.

MILNE, A. J. Designing blended learning space to the student experience. In: OBLINGER, D. G. (Org.). **Learning spaces**. Educause, 2006.

MORAES, H. L. B.; NASCIMENTO, S. M.; FARIAS, M. A. F.; JÚNIOR, G. P. S. De ensino presencial para o ensino remoto emergencial: adaptações, desafios e impactos na Pós-Graduação. **Interfaces Científicas**, Aracaju, v.10, n.º.1, p. 180 – 193, 2020.

MOURA, G. L. Uma Crítica ao Ofício de Professor e uma Proposta Construtivista para Tempos de COVID-19: a estratégia didática multissensorial adaptada ao ensino remoto emergencial. **Revista Gest@o.org**, v.19(2), p. 184-196, 2021.

NICOLINI, A. Qual Será o Futuro das Fábricas de Administradores?. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 43, n. 2, p. 44-54, jun. 2003.

OLIVEIRA, É. T. **EAD e Ambientes Virtuais de Aprendizagem: Dimensões Orientadoras para Seleção de Mídias**. 2019. vi, 179 f. Tese (Faculdade de Educação) - Universidade de São Paulo, 2019.

PEREIRA JUNIOR, E. F. Z.; NOVELLO, T. P. Mapeamento das limitações digitais de professores durante o ensino remoto. **Debates em educação**, v. 13, nº. 31, Jan./Abr. 2021.

RADOVAN, M.; MAKOVEC, D. Adult learners' learning environment perceptions and satisfaction in formal education. Case study or four east-european countries. **International Education Studies**, v. 8, n. 2, 2015.

RIBEIRO, J. A. G.; CAVASSAN, O. As quatro dimensões da relação homem-meio ambiente. **Pesquisa em Educação Ambiental**, v. 8, n. 2, pp. 11-30, 2013.

RIBEIRO, H. C. M.; CORRÊA, R. Ensino remoto na educação superior em tempos de distanciamento social: uma investigação nas instituições de ensino superior privada de um grupo educacional do Brasil. **Revista GUAL**, Florianópolis, v. 14, n. 3, p. 139-161, setembro-dezembro 2021.

RODIGUES, P. J.; MIRANDA, G. L. Ambientes pessoais de aprendizagem: concepções e práticas. **Revista Latinoamericana de Tecnologia Educativa**, v. 12, 2013.

RODRIGUES, E. **Ensino remoto na Educação Superior: desafios e conquistas em tempos de pandemia**. Disponível em: <<https://horizontes.sbc.org.br/index.php/2020/06/ensino-remoto-na-educacao-superior/>>. Acesso em: 21 jun. 2022.

RODINI, C. A.; PEDRO, K. M.; DUARTE, C. S. Pandemia da covid-19 e o ensino remoto emergencial: mudanças na prática pedagógica. **Interfaces Científicas**, v. 10, n. 1, 2020.

ROMERO, C.; VENTURA, S.; DE BRA, P. Knowledge discovery with genetic programming for providing feedback to courseware author. **User Modeling and User-Adapted Interaction: The Journal of Personalization Research** 14,5, 425–464, 2004.

SAGAZ, S. M. **Ambientes de aprendizagem em escolas de atividades criativas no Rio de Janeiro**. 2019. 253 f. Dissertação (Mestrado em Administração) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2019.

SALDANHA, L. C. D. O discurso do ensino remoto durante a pandemia de COVID-19. **Revista educação e cultura contemporânea**, v. 17, nº 50, 2020.

SANTOS, J. **Educação emocional na escola: a emoção na sala de aula**. 2. ed. Salvador: Copyright, 2000.

SANTOS, J. A. Learning Environments in Management Education: in Search of Meaning. In: XXXIII EnANPAD. **Anais...** São Paulo, 2009.

SANTOS, B. K.; LIMA, T. B. Conhecimentos sobre estratégias de ensino ativas: revelações e constatações no corpo docente de um curso de contábeis em uma instituição de ensino superior brasileira. **Revista GUAL**, Florianópolis, v. 14, n. 2, p. 96-118, maio-agosto 2021.

SILVA, A. L. C. **Ambiente virtuais de aprendizagem: uma experiência do ensino presencial de graduação**. 2003. Vi, 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Itajaí, 2003.

SILVA, A. B. O contexto social da aprendizagem gerencial. **Revista de Administração Mackenzie**, v. 9, n. 6, pp. 26-52, 2008.

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**, Rio de Janeiro, v. 13, n° 1, p. 9-41, Jan Fev Mar 2012.

SILVA, M. D. S. **Implicações do ambiente de aprendizagem na formação de Mestres profissionais**. 2016. vi, 138 f. Dissertação (Mestrado em Administração) - Universidade Federal da Paraíba, 2016.

SILVA, M. D. S. Implicações do Ambiente Físico de Aprendizagem na Formação de Mestres Profissionais em Administração. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 36, n. 2, p. 692 – 705, 2020.

SOBRINHO, C. A. C.; BITTENCOURT, I. M.; DESIDÉRIO, P. H. M. Ensino em administração: o olhar de docentes frente ao conflito de gerações. **Revista Eletrônica Gestão e Serviços**, v.7, n. 1, pp. 1508-1534, Janeiro/Junho 2016.

SOUZA, V. H. A.; FERNANDES, S. C.; CAMPOS, A. F.; LORETI, E. H. **Ensino on-line de Administração em tempos de Covid-19**: Pesquisa de opinião com alunos de graduação em Administração na cidade de Vitória/ES. In: IV ENCONTRO INTERNACIONAL DE GESTÃO, DESENVOLVIMENTO E INOVAÇÃO, 03 a 06 de novembro de 2020, edição online. Anais. Edição online: 2020.

THOMAS, H. Learning spaces, learning environments and learning 'placement'. **British Journal of Educational Technology**, v. 41, n. 3, 502–511, 2010.

TOLEDO, R. C. D.; CORSO, K. B. **O uso de tecnologias digitais por docentes**: Um estudo de caso sobre o Ensino Remoto Emergencial no Curso de Administração-UNIPAMPA. 2022. Vi, 28 f. TCC (Graduação em Administração) - Universidade Federal do Pampa, 2022.

VALENTE, G. S. C.; MORAES, E. B.; SANCHEZ, M. C. O.; SOUZA, D. F.; PACHECO, M. C. M. D. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 9, 2020.

VASCONCELLOS, A. A. R.; MEDEIROS, I. B. O. **Impactos do ensino remoto emergencial no desempenho acadêmico**: Um Estudo de Caso no Curso de Administração da Universidade Federal do Pampa. 2022. Vi, 31 f. TCC (Graduação em Administração). 2022.

WARGER, T.; SERVE, E.; DOBBIN, G. Learning environments: where space, technology, and culture converge. **Educause Learning Initiative**, 2009. Acesso em: <<https://library.educase.edu/resources/2009/10/learnig/-environments-where-space-tecnology-and-culture-converge>>. Acesso em: 15 abr. 2022.

XAVIER, T. B.; BARBOSA, G. M.; MEIRA, C. L. S.; NETO, N. C. PONTES, H. A. R. Utilização de Recursos Web na educação em Odontologia durante Pandemia COVID-19. **Brazilian Journal of health Review**, Curitiba, v. 3, n. 3, p.4989-5000, may./jun. 2020.

XIAO, C.; LI, Y. **Analysis on the Influence of Epidemic on Education in China**. 2020. Disponível: <<https://americanethnologist.org/features/collections/covid-19-and-student-focused-concerns-threats-and-possibilities/analysis-on-the-influence-of-epidemic-on-education-in-china>>. Acesso em: 26 jun. 2022.

ZABALZA, M. A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2004.