



**IMPLICAÇÕES DO AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM
NO FOMENTO À APRENDIZAGEM AUTODIRECIONADA E
TRANSFORMADORA: um estudo de caso com discentes de
um curso de Administração**

**IMPLICATIONS OF THE VIRTUAL LEARNING ENVIRONMENT IN FOSTERING
SELF-DIRECTED AND TRANSFORMING LEARNING: a case study with
students of a Business Administration course**

STEFANY KAROLINE PEREIRA DE AMORIM

Universidade Federal da Paraíba
Email: stefanyamorim26@gmail.com
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9112-6826>

THALES BATISTA DE LIMA

Universidade Federal da Paraíba
Email: thalesufpb@gmail.com
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2338-0451>

RESUMO

Este artigo objetiva analisar o processo de aprendizagem de discentes do curso de Administração do campus IV da Universidade Federal da Paraíba no Ambiente Virtual de Aprendizagem no período de pandemia a partir das perspectivas da aprendizagem autodirecionada e transformadora. Justifica-se pela importância de entender melhor o processo formativo dos alunos para conduzi-los a um aprendizado mais autodirecionado e transformador, sobretudo nesses tempos de pandemia. Ademais, a viabilidade ocorre por meio da facilidade de acesso aos estudantes para que eles reflitam sobre o percurso do seu aprendizado, bem como se torna oportuno para o campo conhecer mais as nuances da temática com a modalidade do ensino remoto no ambiente universitário público. Assim, discorre-se acerca da relação entre aprendizagem autodirecionada e transformadora no AVA, especialmente no contexto do ensino em Administração. Trata-se de uma pesquisa realizada no nível descritivo, do tipo estudo de caso e com abordagem quantitativa dos dados. Os resultados revelaram que as habilidades referentes ao domínio da aprendizagem autodirecionada e transformadora durante o ensino remoto são insuficientes para conseguir um autodirecionamento e uma transformação emancipatória do discente. Portanto, conclui-se que apesar dos alunos alcançarem um nível de aprendizagem satisfatória no ensino remoto, ainda é preciso desenvolver características comportamentais de aprendizagem autodirecionada e transformadora capazes de tornar os discentes mais qualificados em sua formação profissional.

Palavras-Chave: Aprendizagem autodirecionada; aprendizagem transformadora; ambiente virtual de aprendizagem; discentes; administração.

ABSTRACT

This article aims to analyze the learning process of students of the Administration course of Campus IV of the Federal University of Paraíba in the Virtual Learning Environment in the pandemic period from the perspectives of self-directed and transformative learning. It is justified by the importance of better understanding the training process of students to lead them to a more self-directed and transformative learning, especially in these times of pandemic. In addition, the feasibility occurs through the ease of access for students so that they reflect on the course of their learning, as well as making it opportune for the field to know more about the nuances of the theme with the modality of remote teaching in the public university environment. Thus, the relationship between self-directed and transformative learning in VLE is discussed, especially in the context of teaching in Administration. This is a research carried out at the descriptive level, of the case study type and with a quantitative approach to the data. The results revealed that the skills related to the domain of self-directed and transformative learning during remote teaching are insufficient to achieve self-direction and an emancipatory transformation of the student. Therefore, it is concluded that although students reach a satisfactory level of learning in remote teaching, it is still necessary to develop behavioral characteristics of self-directed and transformative learning capable of making students more qualified in their professional training.

Keywords: self-directed learning; transformative learning; virtual learning environment; students; management.

1 Introdução

O presente estudo versa sobre as perspectivas teóricas das aprendizagens autodirecionada e transformadora em associação com o ambiente virtual de aprendizagem (AVA), durante o cenário de pandemia do COVID-19. Os estudos envolvendo essas perspectivas da aprendizagem articuladas com o AVA são escassos, pois, conforme Silva (2009), as perspectivas de aprendizagem autodirecionada e transformadora são direcionadas mais ao campo gerencial ou empresarial em detrimento do contexto do ensino, particularmente o de Administração. Nesse aspecto, torna-se necessário uma maior produção de pesquisas para aprofundar essas aprendizagens na prática profissional, principalmente na área de administração (LIMA; SILVA, 2018), além de abarcar o contexto do ensino remoto por meio do Ambiente Virtual de Aprendizagem como sendo um caminho inovador de pesquisas na esfera do ensino.

Para um melhor entendimento, a aprendizagem autodirecionada, apresentada por Knowles, pode ser descrita como um processo em que o indivíduo passa a ser o principal responsável pelo seu aprendizado, visto que essa perspectiva pode impulsionar o discente a escolhas mais assertivas quanto ao seu processo de aprendizagem, desde que o ensino ofereça meios para que ele desenvolva essa capacidade de autodirecionamento (LIMA, 2016). E a aprendizagem transformadora, cujo precursor é Mezirow, enfatiza o quanto os adultos aprendem por meio de novos significados em suas futuras ações (LIMA; SANTOS; HELAL, 2015).

Posto isso, observa-se o quanto as experiências vividas pelos indivíduos são capazes de transformar seus significados. Para implantar tais perspectivas da aprendizagem no ensino de administração é interessante a identificação das necessidades da criação de hábitos que possam fomentar o processo de aprendizagem, principalmente no AVA, que teve um avanço com a propagação das tecnologias da informação e comunicação. Isso se desdobra no desafio do ensino em oportunizar um aprendizado autodirecionado e transformador ao discente, sobretudo em uma situação que exige o uso do AVA.

Este trabalho compreende o AVA como sendo qualquer plataforma digital utilizada para fins educacionais. Ou seja, são os dispositivos tecnológicos usados por professores para viabilizar o processo de ensino e aprendizagem. Essas tecnologias, de acordo com Denardi, Marcos e Stankoski (2021), podem ter a finalidade de viabilizar a realização de aulas online, apresentação das aulas e de conteúdos,

distribuição de atividades, comunicação e interação com os alunos, e disponibilização de aplicativos para desafios e avaliações de desempenho. E, com o ensino remoto, os docentes precisaram recorrer mais às tecnologias digitais para operacionalizarem suas estratégias de ensino, buscando tomar conhecimento, inclusive, de estratégias ativas como forma de melhorar a aproximação virtualmente com seu alunado (SANTOS; LIMA, 2021).

Com a incidência da pandemia do COVID-19, iniciada em 2020 e descrita pela Organização Mundial de Saúde (OMS) como proliferação de uma doença infecciosa que afeta um grande número de pessoas espalhadas pelo mundo, o processo de ensino e aprendizagem foi prejudicado pela paralização imediata de suas atividades presenciais e pelo isolamento social. O ensino superior, assim como os outros níveis de ensino, precisou repensar as formas de conduzir o processo formativo. A maioria das instituições de ensino passou a ofertar aulas pelo ensino remoto e a usar as ferramentas disponíveis em AVAs como mediadoras do referido processo.

Assim, as práticas de ensino se tornaram mais desafiadoras para amparar a continuidade do processo formativo dos alunos em um panorama que exigiu rápida capacidade adaptativa. Isso repercute, notoriamente, na qualidade do aprendizado (TEIXEIRA-DE-CARVALHO; DIAS JUNIOR; KRUTA-BISPO, 2021) perante as limitações dos alunos no acesso às plataformas digitais para acompanhamento das disciplinas e na motivação em aprender em um contexto fora da sala de aula física. Os docentes precisaram revisar suas metodologias de ensino para se adequar a esta modalidade remota no sentido de dominar ferramentas virtuais que buscam aproximar professor e aluno durante as aulas. Isso para contribuir com o aprendizado do aluno, se este consegue exercer uma capacidade de autodirecionamento e com esse formato inovador de ensino transformar suas perspectivas de significado.

Vale salientar, conforme Mota, Concha e Muñoz (2020), o quanto se faz necessário que a educação virtual forneça elementos positivos no processo de ensino e aprendizagem. Ela também aumenta o interesse na aquisição de conhecimento, uma vez que utiliza vídeos e imagens que contribuem para o processo de aprendizagem significativa, além de proporcionar novas experiências de aprendizagem através do reforço do conhecimento, colocando problemas e entregando possíveis soluções.

Esse estudo foi realizado na Universidade Federal da Paraíba (UFPB)/Campus IV, com alunos do curso de administração que se matricularam em disciplinas nesse

período de ensino remoto devido à COVID-19. Por meio dele, objetiva-se analisar o processo de aprendizagem de discentes do curso de Administração do campus IV/UFPB no ambiente virtual de aprendizagem no período de pandemia a partir das perspectivas da aprendizagem autodirecionada e transformadora. Desse modo, torna-se necessário caracterizar as perspectivas da aprendizagem autodirecionada e transformadora em termos de fatores contributivos e limitadores. Além de identificar as ferramentas de ambiente virtual de aprendizagem utilizado pelos estudantes pesquisados e verificar o quanto esse ambiente virtual de aprendizagem impactou nos alunos um aprendizado autodirecionado e transformador.

A pesquisa é importante para o meio acadêmico, pois diante da pandemia do COVID-19, 90% dos estudantes de todo o mundo tiveram suas aulas presenciais suspensas ou reconfiguradas, segundo a Organização das Nações Unidas (ONU), fazendo com que tais alunos possuíssem vários desafios para saber transformar sua aprendizagem. Com isso, o estudo demonstra sua relevância por tratar de um tema atualmente sensível, instigante e escasso na esfera da educação em detrimento do que o mundo tem vivido com a pandemia.

Portanto, esse estudo pretende como contribuição teórica, a inovação da abordagem das teorias da aprendizagem autodirecionada e transformadora em associação com o ambiente virtual de aprendizagem no meio acadêmico, sobretudo na esfera do ensino de administração, pois, devido a sua escassez, torna-se necessário um olhar mais atento para tal temática. Ademais, esperam-se como contribuições práticas resultados que possibilitem maiores reflexões e ações para o curso pesquisado, fazendo com que a coordenação do mesmo obtenha uma melhor percepção do alunado e possa enxergar seus desafios didáticos e estruturais de uma forma mais clara e concisa. E as contribuições sociais almejadas se inclinam para debates que suscitem o uso de AVA como um caminho incentivador do autodirecionamento do aluno com sua formação, amadurecendo-o ao ponto de enxergar transformações com os conhecimentos adquiridos no processo de ensino.

Por fim, a viabilidade desta pesquisa ocorre devido aos pesquisadores envolvidos possuírem vínculo com a instituição trabalhada no estudo, a Universidade Federal da Paraíba, o que possibilita uma maior facilidade e agilidade ao acesso das informações necessárias e fundamentais junto aos sujeitos participantes.

2 Relação da aprendizagem autodirecionada e transformadora com o AVA

O ambiente de aprendizagem é um meio que possibilita conceber experiências e aprendizagens não só para o processo de aprendizagem pessoal do aluno, mas para todos os âmbitos de sua vida. Nele, podem ocorrer diversas perspectivas de aprendizagem, dependendo de como é conduzida, sendo a autodirecionada e a transformadora duas das mais relevantes.

Segundo Knowles (1975), a aprendizagem autodirecionada leva os indivíduos a conduzirem com discernimento a sua aprendizagem, serem mais independentes desde a definição dos objetivos de aprendizagem até a avaliação dos resultados desta. Isto é, buscam enxergar suas necessidades e objetivos a partir de métodos adequados para adquirir a capacidade de avaliar com reflexividade seus resultados de aprendizagem. Silva *et al.* (2012) dizem que a aprendizagem autodirecionada determina a maneira que o adulto conduz seu processo de aprendizagem de forma emancipatória. Sendo assim, tal perspectiva de aprendizagem requer um autodirecionamento. Dessa forma, como é percebido por Lima (2016), tal aprendizagem proporciona uma maior autonomia e responsabilidade no domínio das práticas pessoais do indivíduo, com o desenvolvimento de suas qualidades técnicas, racionais e emocionais.

Lima e Silva (2018), em conformidade com as ideias de Merriam e Caffarella, discorrem que a aprendizagem autodirecionada é dependente de vários fatores, como o ambiente da aprendizagem, o estímulo do indivíduo ao aprender, a experiência no que será aprendido e a prática de conseguir lidar com suas habilidades. Sendo assim, é notório ver que essa perspectiva de aprendizagem requer um olhar mais atento do indivíduo ao seu processo de aprendizagem, sendo necessárias até algumas mudanças pessoais do mesmo.

Ainda, é válido ressaltar que a habilidade de conseguir direcionar a aprendizagem, com elementos que agreguem valor para atingir o crescimento pessoal, é importante para conseguir almejar um aprendizado autodirecionado. Para Lima (2016, p. 128), a aprendizagem autodirecionada é influenciada pelo seu contexto social e as pessoas devem ser conscientemente capazes de lidar com esses fatores contextuais e maduras o suficiente para direcionar seu processo de aprendizagem de tal forma que venha a agregar valor ao seu crescimento pessoal.

Já a aprendizagem transformadora, desenvolvida por Jack Mezirow, é capaz de atribuir ao processo de aprendizagem dos adultos novos significados às suas referências, na qual conduzirão suas futuras ações (LIMA; SANTOS; HELAL, 2018). Assim, é importante perceber que tal processo de aprendizagem necessita de uma ressignificação no indivíduo, para assim trazer transformações capazes de desenvolver e melhorar a sua aprendizagem.

A aprendizagem transformadora prioriza como as pessoas aprendem por meio da transformação das perspectivas de significados atuais, para orientar suas ações futuras (CRANTON, 2006). Lima, Santos e Helal (2018) afirmam que a aprendizagem transformadora focaliza em transformar o quadro de referências dos indivíduos por meio da reflexão crítica acerca de pressupostos concebidos de modo acrítico. Ainda, é importante destacar que tal perspectiva de aprendizagem foi embasada no construtivismo, tendo influências de obras de alguns autores críticos, sendo alguns deles pioneiros a trabalharem e refletirem sobre a aprendizagem de adultos, como Paulo Freire e Jurgen Habermas (CLOSS; ANTONELLO, 2014).

Mezirow (2000) aponta algumas fases pelas quais os adultos passam quando ocorre a aprendizagem transformadora, como um dilema desorientador, um exame de consciência envolvendo sentimentos de medo, raiva, culpa ou vergonha, uma avaliação crítica das hipóteses, reconhecimento de que a própria insatisfação e o processo de transformação são compartilhados, além da exploração de opções para novos papéis, relações e ações. Ele ainda indica o planejamento de um curso de ação, a aquisição de conhecimentos e habilidades para implantar os planos de ação, a tentativa provisória de novos papéis, o desenvolvimento de competências e autoconfiança em novos papéis e relações, bem como a reintegração na sociedade a partir de um novo esquema ou perspectiva de significado. Essas fases nem sempre ocorrem sequencialmente e algumas podem ser omitidas ou levarem mais tempo do que outras para aparecerem (CRANTON, 2006).

Por suas vezes, Lima e Melo (2019) comentam sobre os três elementos primordiais dessa teoria da aprendizagem, sendo as perspectivas de significado, os domínios de aprendizagem e os tipos de reflexão. Com relação ao primeiro elemento, entende-se como uma definição das realidades produzidas pelo indivíduo, considerando sua visão de mundo. Essa visão pode ser epistêmica, sociolinguística e psicológica (LIMA; SILVA, 2018; LIMA; MELO, 2019).

Quanto aos domínios de aprendizagem, podem ser vistos como: instrumental, que diz respeito ao conhecimento empírico do paradigma positivista, em que sua ação é coordenada por regras técnicas; comunicativo, que diz respeito ao interesse cognitivo da prática, ou seja, relaciona-se a como as pessoas aprendem durante a fase adulta, comprometendo valores, crenças e sentimentos; e o emancipatório, que diz respeito à autorreflexão crítica, que pode levar a modificações de suas próprias perspectivas de significado.

Quanto aos tipos de reflexão, Mezirow (1990; 2000) elenca a reflexão do conteúdo, do processo e das premissas. O interessante é o alcance da última, que se importa com o "por que precisa saber", isto é, o indivíduo se questiona não somente com o que e como saber de algo, mas com o porquê da necessidade de tomar conhecimento de algo, obtendo um melhor amadurecimento em seu processo de aprendizagem.

Para Silva *et al.* (2012), as teorias da aprendizagem autodirecionada e da aprendizagem transformadora se complementam, pois o autodirecionamento contribui para o desenvolvimento dos pressupostos que provocam transformações no processo de aprendizagem. Dessa maneira, essas perspectivas da aprendizagem, tanto a aprendizagem autodirecionada como a transformadora, podem ser melhor compreendidas a partir do apontamento de alguns fatores contribuintes e limitantes para seu desenvolvimento no ambiente de aprendizagem.

É possível apontar os contribuintes, como: a relação do aluno com o professor, que é capaz de incentivar uma maior transformação e autodireção no processo de aprendizagem do discente; os desafios que o ambiente de aprendizagem proporciona ao aluno, possibilitando que o mesmo vivencie novas experiências e se torne mais maduro; o incentivo na interação com o ambiente de aprendizagem, promovendo reflexões em suas perspectivas de significado; e a capacidade do aluno repensar seu processo de aprendizagem por meio do ambiente de aprendizagem, no sentido de agregar conhecimentos durante sua formação.

Por outro lado, os fatores limitantes podem ser inspirados nos que Lima (2016) aponta em seu estudo, como: a inexperiência das faculdades em sua modalidade de ensino, ou seja, o tipo de aprendizagem no ambiente de aprendizagem, que é muito mecanicista ainda em algumas instituições; a falta de estrutura no ambiente de aprendizagem, que impede que o aluno obtenha um autodirecionamento e uma transformação; a falta de contato entre o professor e o aluno, que muitas vezes quase

não interagem; e a limitação do tempo, pois este é imprescindível para o aluno conseguir desenvolver uma aprendizagem autodirecionada e transformadora.

Portanto, torna-se essencial para o avanço de um aprendizado autodirecionado e transformador o estímulo e a vontade do discente em aprender a aprender. Entretanto, depende do seu comprometimento para que tais perspectivas da aprendizagem impactem no seu desenvolvimento formativo. Corroborando com tal entendimento, Lima e Silva (2014) comentam que o processo de aprendizagem depende da interação do aprendiz com um ambiente que engloba aspectos sociais, culturais e materiais, mas também que perpassa o âmbito interno e psicológico, em que novos impulsos são interligados a conhecimentos prévios.

Sendo assim, é possível perceber que o processo de aprendizagem do aluno está ligado a diversos aspectos para que o mesmo consiga atingir uma habilidade de transformação e autodireção. Por fim, tais perspectivas de aprendizagem são capazes de implementar e redirecionar novos hábitos em diferentes ambientes, como o AVA, que proporciona uma experiência semelhante ao ambiente presencial em sala de aula, sendo relevante para tal processo de aprendizagem.

Sabe-se que o AVA é utilizado em muitas instituições de ensino superior, o qual possui algumas ferramentas para contribuir no processo de aprendizagem do aluno. Assunção, Mol e Pimenta (2016) comentam que estudiosos sobre esta temática têm compreendido o ambiente virtual de aprendizagem como sendo um ambiente virtual que funciona de modo equivalente a um portal. Para isso, torna-se necessário acessar a internet e usá-la para conseguir a realização de seu objetivo básico, que é a educação a distância.

Salienta-se que o ambiente virtual de aprendizagem possui alguns sinônimos, como Learning Management System (LMS) ou sistema de gestão de aprendizagem e e-learning (ASSUNÇÃO; MOL; PIMENTA, 2016). Sendo assim, o AVA é capaz de constituir diversas mídias, softwares e recursos em um único ambiente, como também proporcionar uma vasta interação por meio de suas ferramentas para os usuários do seu sistema, começando a ser mais utilizado a partir da década de 1990 (KLERING; SCHRÖEDER, 2011).

Testa, Fronza e Luciano (2018) corroboram as ideias de autores que entendem a eficácia do AVA como dependente de alguns elementos, que são referentes às características e aos comportamentos dos alunos e professores, os quais afetam diretamente seu desempenho no processo de aprendizagem. Dessa forma, é possível

notar que apesar de o ambiente virtual de aprendizagem disponibilizar várias ferramentas para facilitar a aprendizagem do aluno, se este não focar no desenvolvimento da sua aprendizagem, o AVA não se torna um ambiente produtivo.

Inicialmente, o Ambiente Virtual de Aprendizagem começou a ser utilizado com a criação da internet e a evolução das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), porém, o AVA não disponibilizava tantas ferramentas e possibilidades de interação como apresentam hoje em dia. Assim, ele era utilizado, na maioria das vezes, apenas para a comunicação entre o professor e o aluno, até que posteriormente se avançou para um espaço preponderante na aprendizagem. Inclusive, é possível destacar o ritmo de aprendizado (SILVA; LIMA; CALLOU, 2019). Destarte, o AVA pode proporcionar um processo de aprendizagem mais autônomo para o aluno. Logo, Klering e Schröder (2011, p. 44) apontam que o interesse pelo desenvolvimento de AVAs emergiu, naturalmente, de áreas de estudo mais diretamente ligadas ao tema da EAD: Educação, Informática e Comunicação, em que cada uma prioriza certo foco: o processo pedagógico, ou a programação do sistema de processamento de dados, ou a utilização de TICs.

Por sua vez, Assunção, Mol e Pimenta (2016) acrescentam a noção de Cuéllar, Delgado e Pegalajar a respeito do AVA ao ressaltarem o quanto há ferramentas capazes de suprir e ajudar no processo de aprendizagem, sendo possível citar a possibilidade de compartilhar documentos, mídias, participar de fóruns, blogs, marcadores favoritos, chats, assistir vídeos, participar de exercícios didáticos e aulas síncronas e assíncronas. Dessa maneira, tais ferramentas acarretam o desenvolvimento de algumas características que podem melhorar a aprendizagem, conforme citam Assunção, Mol e Pimenta (2016, p. 132).

De forma geral, os ambientes virtuais de aprendizagem possuem algumas características que podem aprimorar o processo de ensino-aprendizagem, tais como: flexibilidade, pois permitem que o material usado no aprendizado possa ser reutilizado em outras situações; facilidade de atualização, obtida por meio de uma fragmentação do conteúdo em pequenas porções; possibilidade de customização para diferentes cursos; reutilização do material de aprendizado, viabilizando assim sua melhora ao longo do tempo; indexação, que possibilita a criação de um banco que facilita a procura de elementos.

Ademais, segundo Oliveira, Cunha e Nakayama (2016), o AVA permite a comunicação e interação entre professores e alunos em espaços virtuais, de modo

que o docente passa a ser mais considerado um orientador do que um professor, com a capacidade de transformar determinada experiência de aprendizagem.

Enfim, ressaltam-se alguns AVAs mais conhecidos e utilizados atualmente, como o Moodle, o TelEduc, o SIGAA (Sistema de Atividades de Gestão Acadêmicas), que é utilizado em algumas universidades federais, e o Blackboard, cujo intuito é de contribuir e auxiliar no aprendizado de alunos (KLERING; SCHRÖEDER, 2011). Além de propiciar uma oportunidade de atualização aos professores no que tange ao domínio no universo virtual para captar elementos que sirvam para incrementar suas estratégias de ensino (FONSECA; MELO; OLIVEIRA, 2016).

Diante disso, é possível que o Ambiente Virtual de Aprendizagem SIGAA apresente como pontos fortes: várias possibilidades de interação, uma forte organização em sua interface e rapidez na transmissão de informações; obtendo como pontos fracos a complexidade em várias ferramentas, a falta de possibilidade em gerar upload de arquivos grandes, a usabilidade confusa na interface, principalmente por conta da ferramenta porta-arquivos e a falta de acessibilidade. Já o ambiente virtual de aprendizagem Moodle, contém como pontos fortes a boa interface e funcionalidade do ambiente, a possibilidade de obter um rápido download de arquivos, a navegação rápida, a facilidade no envio de tarefas e a facilidade de uso; obtendo como pontos fracos a falta de ferramentas de interação síncrona, poucas possibilidades de upload para envio de arquivos e pouca transparência para o aluno acompanhar suas atividades realizadas e seu rendimento (FONSECA; MELO; OLIVEIRA, 2016; GRILO; DIAS, 2016; MOZZAQUATRO; MEDINA, 2008).

Também é possível apontar do AVA TelEduc os seguintes pontos fortes: a navegação rápida, a interface agradável, a fácil utilização, o registro de avaliações de forma prática e uma boa perspectiva didático pedagógica, que permite que o aluno e o professor possam acompanhar as atividades realizadas; bem como os seguintes pontos fracos: a limitação em algumas ferramentas disponíveis e a pouca quantidade de ferramentas em sua interface. Ainda, em relação ao AVA Blackboard, seus pontos fortes incluem uma boa capacidade de interação, uma rápida e eficaz transmissão de informações - principalmente pela ferramenta "informações da disciplina", que é bem relevante -, a facilidade no envio de tarefas, o rápido download de arquivos e várias opções para o aluno realizar upload e a organização presente no ambiente. Já os pontos fracos identificados foram a existência de ferramentas complexas que requerem a instalação de vários plugins e a falta de

transparência, já que não tem uma ferramenta que permita ao aluno ver seu rendimento (GRILLO; DIAS, 2016; MOZZAQUATRO; MEDINA, 2008).

Em síntese, é notório o quanto os ambientes virtuais de aprendizagem possuem vários pontos fortes e pontos fracos semelhantes, fazendo com que estudantes de diferentes ambientes de aprendizagem criem limitações ou contribuições iguais para a sua aprendizagem a partir de tais pontos. Assim, o estudo de tais autores é totalmente necessário, para que os mesmos possam enriquecer e contribuir cada vez mais para a melhora contínua de desenvolvimento dos AVAs. Entretanto, é bom salientar que o papel do AVA na gestão de ensino à distância ainda é discutido de maneira incipiente na literatura (OLIVEIRA; CUNHA; NAKAYAMA, 2016).

As perspectivas teóricas de aprendizagem aqui discutidas sugerem que o Ambiente Virtual de Aprendizagem se tornou uma importante ferramenta de mediação do conhecimento, sendo capaz de proporcionar processos de aprendizagem mais inovadores, interativos e flexíveis (TESTA; FRONZA; LUCIANO, 2008). Em suma, apesar das possibilidades promovidas pelo AVA, o mesmo necessita constantemente de aprimoramentos e dedicação por parte dos alunos e professores, para que a ferramenta possa viabilizar uma experiência de aprendizagem transformadora, conforme defendido por Lima e Melo (2019). Até porque a formação em administração situa o aluno em um ambiente organizacional multifacetado, complexo e mutável, em que promover essa experiência por meio do AVA é salutar para que eles possam se familiarizar com o mercado a partir do alinhamento entre estratégias de ensino e tecnologias digitais.

3 Metodologia

O presente estudo é de cunho descritivo, detalhando as especificidades de uma determinada população estabelecida, para determinar cada etapa que o pesquisador realizou na sua pesquisa através de instrumentos (GIL, 2002). Esta pesquisa foi desenvolvida pelo caráter funcionalista, razão pela qual seus dados foram submetidos ao método quantitativo, o qual, segundo Richardson (2008), é comumente aplicado em estudos descritivos. Dalfovo, Lana e Silveira (2008) complementam que a pesquisa quantitativa envolve estratégias de quantificação para uma análise com uso de técnicas estatísticas.

Posteriormente, colhem-se informações sobre o caso estudado a fim de descrever o quanto o aprendizado dos estudantes pesquisados ocorreu por meio do

autodirecionamento, resultando em transformações nas perspectivas de significado. Por isso, esta pesquisa se configura como um estudo de caso, pois aborda o curso de graduação em administração do campus IV/UFPB, tendo como sujeitos os estudantes matriculados no ensino remoto, ocorrido durante esse período de pandemia da COVID-19. Este curso está localizado na cidade de Mamanguape/PB, sendo o mais novo do campus IV/UFPB, que atualmente se encontra com 13 cursos. Sendo assim, o curso foi criado em 2017, com o projeto político pedagógico vigente aprovado em 2016, mas seu funcionamento só iniciou no período letivo 2019.1, por volta do fim de maio e início de junho do ano de 2019. Ademais, o seu funcionamento é diurno, com 8 períodos letivos e se encontra até o momento com 4 turmas, as quais contam com 116 alunos matriculados.

Destes, 70 se encontram cursando disciplinas no semestre letivo remoto 2020.1. Porém, esta pesquisa desconsiderou os matriculados no 1º período, porque a fase de coleta dos dados ocorreu no início do semestre 2020.2, o que não permite que eles tenham tido experiências suficientes, por ser ainda o primeiro contato deles com essa sistemática do ensino remoto emergencial implementado pela Universidade.

Do universo de 70 alunos que poderiam participar do estudo, 39 estudantes foram os respondentes do questionário da pesquisa. Salienta-se que a coleta de dados foi realizada com informações coletadas pela coordenação do curso por meio do SIGAA (Sistema Integrado de Gestão de Atividades). Nesse contexto, o instrumento desta pesquisa foi o questionário, estruturado em 30 questões, sendo 3 questões destinadas ao perfil do pesquisado, 5 questões ao uso do ambiente virtual de aprendizagem no ensino remoto, 5 questões relacionadas à teoria da aprendizagem autodirecionada, 7 questões a teoria da aprendizagem transformadora e 7 questões referentes à associação do AVA com a teoria da aprendizagem autodirecionada e transformadora.

Foram elaboradas perguntas e afirmações a partir dos autores utilizados na fundamentação teórica, com questões fechadas e abertas sobre tais temáticas elencadas, organizadas através da escala de Likert. Com base nesta, os questionados são indagados somente a marcar respostas únicas, em cinco categorias de respostas que correspondem de “discordo totalmente” para “concordo totalmente”, como explicam Antonialli e Antonialli (2016).

Ademais, para facilitar o acesso aos respondentes, o questionário foi aplicado pelo Google Forms, de forma virtual, sem necessidade da presença física dos mesmos

e enviado para e-mails e contatos de whatsapp, de forma individual. Logo, o período de coleta da pesquisa aconteceu de fevereiro a março de 2021, totalizando 39 questionários respondidos.

Após essa etapa, o método de análise utilizado foi a análise da estatística descritiva, cujo objetivo é resumir, descrever ou identificar dados, tal como apontam Diehl, Souza e Domingos (2007).

4 Apresentação e análise dos resultados

Perfil dos pesquisados

- Banco Pesquisado A

Em relação ao perfil dos discentes pesquisados, constata-se que a maioria é homem, com idade entre 21 e 30 anos e se encontra no segundo período do curso, conforme é apresentado na Tabela 1.

Tabela 1 – Perfil dos Pesquisados

GÊNERO	%
Masculino	51,3
Feminino	48,7
Total	100
FAIXA ETÁRIA	%
Até 20 anos	46,2
Entre 21 e 30 anos	53,8
Acima de 40 anos	0
Total	100
PERÍODO DO CURSO	%
Segundo período	53,8
Terceiro período	35,9
Quarto período	10,3
Total	100

Fonte: Elaboração própria (2021)

Deste modo, é possível perceber que, na pesquisa realizada, os discentes do curso de Administração/UFPB, do campus IV, que participaram do ensino remoto, possuem o gênero de maneira equilibrada. Por sua vez, em relação à faixa etária, torna-se interessante verificar que nenhum dos respondentes está acima de 40 anos, podendo-se notar o quanto o alunado do curso é formado por jovens ou

jovens/adultos. No tocante ao período letivo, é válido destacar que a turma do quarto período foi a que obteve menor participação na pesquisa, a partir dos percentuais levantados).

A Relação do Discente com o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA)

Foram realizados questionamentos em relação ao AVA e às suas particularidades no ensino remoto do curso de administração. De início, são reveladas as ferramentas usadas durante o ensino remoto. Destaca-se que alguns docentes utilizaram mais de um tipo de ferramenta. Desse modo, 31 alunos citaram o Moodle Classes, 36 alunos citaram o SIGAA, 12 alunos citaram o Google Classroom, 12 citaram o Google Meet e apenas 1 citou o WhatsApp. Ainda, salienta-se que tais ferramentas auxiliam na aprendizagem do ensino remoto e algumas delas, como o Google Meet e o WhatsApp, servem apenas para interação e para complementar outros ambientes mais complexos, como por exemplo, a transmissão de aulas síncronas ou a troca de mensagens entre docentes e discentes para uma maior interação.

É capaz de analisar que o SIGAA foi o mais manuseado devido ao seu uso já ocorrer antes desse formato de ensino remoto pela instituição estudada. Ademais, em relação a essas ferramentas de interação, como o Google Meet e o WhatsApp, foi perguntado aos pesquisados se houve o manuseio dessas ferramentas para complementar o aprendizado durante o ensino remoto e 10,3% responderam que sim, houve a utilização de uma ferramenta; 84,6% responderam que sim, houve a utilização de mais de uma e 5,1% responderam que não houve a utilização dessas ferramentas de comunicação.

Reflete-se que há no corpo docente um esforço em interagir com os estudantes nesse momento atípico vivido pela pandemia e os poucos que apontaram não usar nenhuma ferramenta para interação podem indicar, inclusive, limitações de domínio de certos professores sobre os aparatos tecnológicos. Outra possibilidade é a ausência de interesse e engajamento dos alunos.

Outrossim, foi feito um levantamento para saber se um melhor manuseio com essas plataformas acontece pelo fato dos discentes já terem realizado outros cursos. Entretanto, 69,2% não realizaram cursos para aprender a utilizar essas plataformas e 30,8% afirmaram terem realizado algum curso. Frisa-se que no início da pandemia do COVID-19, em 2020, a UFPB antes de iniciar seus períodos letivos em modalidade

remota, disponibilizou cursos com certificados para os discentes obterem conhecimento de todas as particularidades dessas ferramentas virtuais.

Também foi questionado aos estudantes se eles tiveram contato com o AVA pela primeira vez durante o ensino remoto, e caso contrário, solicitado que apontassem se foi por meio de outro tipo de curso ou por meio de um evento. Assim, 38,4% responderam que obtiveram contato com o AVA pela primeira vez, 43,6% responderam que obtiveram contato por meio de um curso, 7,7% responderam que obtiveram contato por meio de um evento e 10,3% disseram que obtiveram contato por outro meio.

Dessa maneira, mesmo com os cursos disponibilizados pela UFPB, os discentes alegam que não realizaram cursos para aprender a manusear essas ferramentas online, mas que foi a primeira vez que tiveram contato com elas ou também por meio de um curso secundário. Destaca-se que as experiências com tais plataformas virtuais são importantes para um melhor comprometimento com os estudos durante esse ensino remoto.

A Aprendizagem Autodirecionada no Ensino Remoto

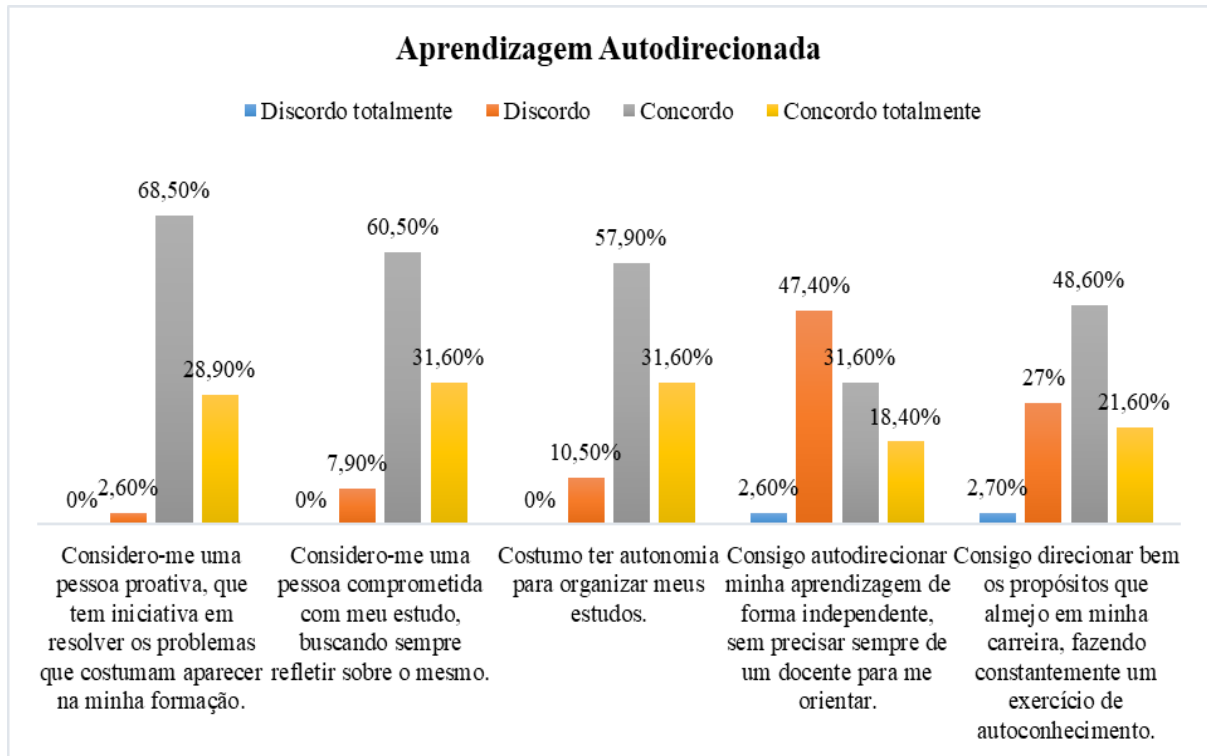
A teoria da aprendizagem autodirecionada é uma das teorias que foca na capacidade de autoconhecimento e autodirecionamento do estudante com seu processo de aprendizagem, e as questões abordadas foram voltadas nessa identificação a partir do ensino remoto vivido pelos alunos.

Posto isso, são realizadas afirmações sobre se os alunos se consideram pessoas proativas, que costumam tomar iniciativa para resolver os problemas da sua formação, e comprometidas com seus estudos, na qual a pesquisa revela que mais de 60% concordam com tais afirmações, sendo perceptível que a busca pelo autodirecionamento existe nas suas práticas atuais, exigindo-se da proatividade para continuidade do curso nesse novo formato.

Os pesquisados ainda apontam que conseguem ter autonomia para organizar seus estudos, como também dizem que conseguem direcionar os propósitos que almejam em sua carreira, costumando fazer um exercício de autoconhecimento. Porém, em relação a se autodirecionarem em sua aprendizagem, sem a necessidade da orientação de um docente, eles alegam sentirem mais dificuldade, o que mostra a importância do papel docente para auxiliar nesse autodirecionamento deles para desenvolverem conhecimentos e habilidades de

forma mais alinhada com a prática profissional. O Gráfico 1 mostra os resultados das afirmações relacionadas à aprendizagem autodirecionada.

Gráfico 1 - Resultados das Afirmações relacionadas com a Aprendizagem Autodirecionada



Fonte: Dados da pesquisa (2021)

Para que se possa obter uma maior autonomia nas decisões dos alunos, é essencial que eles tentem cada dia mais um maior autodirecionamento, fazendo com que todos os âmbitos da sua vida sejam moldados, não só o acadêmico. Contudo, como Lima (2016, p. 127) afirma, é necessária uma "responsabilidade com controle em seus atos" e para que isso seja realizado, os docentes precisam garantir uma colaboração na aprendizagem, funcionando mais como um orientador nas carreiras dos discentes.

Assim, percebe-se que é necessária também uma busca do autodirecionamento pelos docentes, de modo que eles consigam desenvolver habilidades pedagógicas capazes de impactar na aprendizagem dos alunos. Aliás, é fundamental revisar suas metodologias de ensino no sentido de contribuir no autodirecionamento dos próprios alunos para terem mais assertividade nas decisões acerca da profissão. E isso requer maior atenção durante essa fase do ensino remoto emergencial, no qual o aluno fica mais distante do ambiente universitário, conseqüentemente, do seu contexto de atuação profissional.

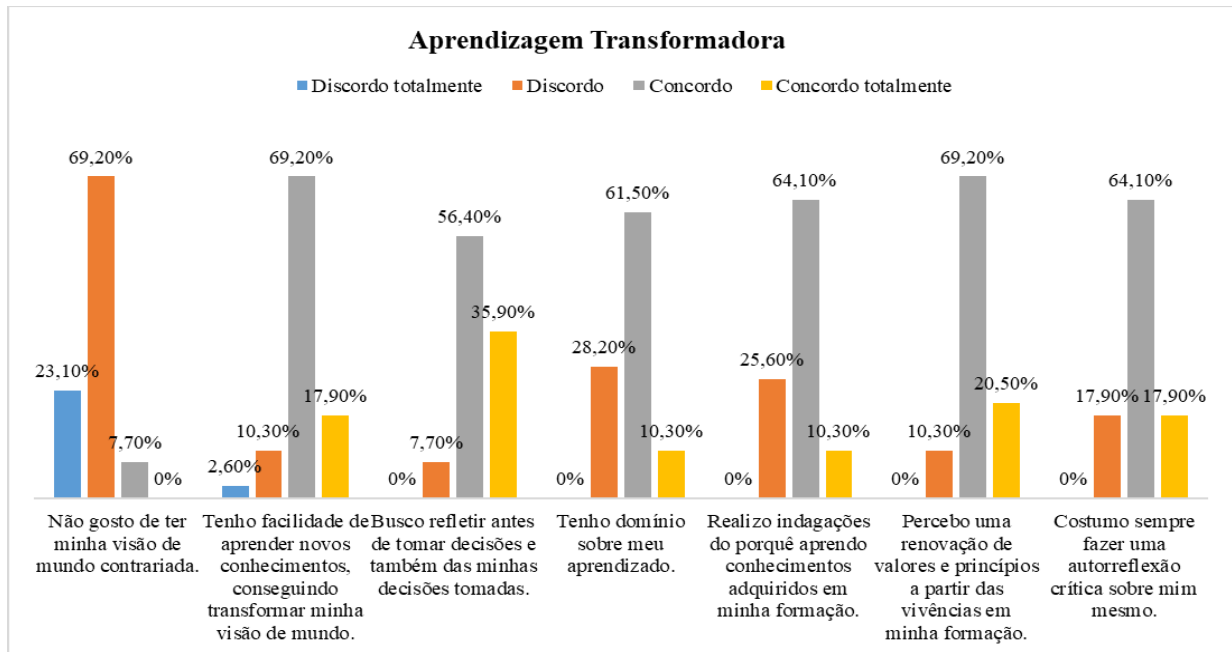
A Aprendizagem Transformadora no Ensino Remoto

Recorda-se que a perspectiva da aprendizagem transformadora é capaz de proporcionar uma investigação da aprendizagem do aluno, de modo que venha a transformar seus significados e experiências já obtidas, tornando-se mais emancipatório (MELO; LIMA, 2019). Nesse sentido, para verificar a presença de habilidades decorrentes da aprendizagem transformadora durante o ensino remoto foram aplicadas algumas afirmações para saber se os alunos concordam ou discordam das mesmas. Sendo essas afirmações relacionadas aos três elementos principais da aprendizagem transformadora propostos por Mezirow (2000; 2009): perspectivas de significados, domínios de aprendizagem e tipos de reflexão.

Dessa forma, foi afirmado primeiramente se os pesquisados não gostam de ter a visão de mundo deles contrariada, sendo essa afirmação relacionada com a perspectiva de significado sociolinguística, na qual 69,2% responderam que discordam dessa afirmação. Também foi elencado se eles têm facilidade em aprender novos conhecimentos e transformar sua visão de mundo, ou seja, associando tal afirmação à perspectiva de significado epistêmica, cujo resultado atingiu 69,2% de concordância. Ainda, foi afirmado se eles buscam refletir antes de tomar suas decisões e também das decisões tomadas, referenciando-se essa afirmação aos tipos de reflexão, em que foi indicado positivamente por 56,4% dos respondentes.

Ainda, foi questionado se os discentes têm domínio sobre seu aprendizado, com base no domínio instrumental demonstrado por Mezirow (2000; 2009), além de averiguar o quanto os alunos indagam o porquê de aprender determinados conhecimentos, correlacionando com a reflexão das premissas. Por fim, referenciando-se ao domínio comunicativo, busca-se perceber se há uma renovação de valores e princípios a partir de suas vivências, e sobre o domínio emancipatório, se os discentes costumam fazer uma autorreflexão crítica sobre si mesmos. Tais resultados são expressos no Gráfico 2.

Gráfico 2 - Resultados das afirmações relacionadas com a aprendizagem transformadora



Fonte: Dados da pesquisa (2021)

Dessa maneira, é evidente que maioria dos percentuais indicam resultados semelhantes, sendo eles maiores de 60% e vinculados à opção “concordo”, apenas um contrariando esta opção. Porém, mesmo com resultados positivos, ainda é capaz que alguns pesquisados precisem desenvolver melhor certas habilidades para uma maior transformação das suas ações e visões de mundo.

Logo, modificações em suas perspectivas de aprendizagem conduzem para uma maior transformação no modo de pensar e agir do indivíduo, pois Lima, Santos e Helal (2015) já atribuíam as experiências significativas como sendo capazes de moldar a transformação das pessoas. Por isso, um ambiente de ensino e aprendizagem propício à troca de experiências possivelmente aumenta a expectativa de um aprendizado emancipatório.

A Associação da Aprendizagem Autodirecionada e Transformadora com o AVA no Ensino Remoto

O ambiente virtual de aprendizagem (AVA) vem sendo mais difundido na esfera do ensino em virtude da pandemia do COVID-19, uma vez que os contatos presenciais foram restringidos. Dessa forma, foram analisadas as percepções dos alunos e suas experiências com o AVA em associação com a aprendizagem

autodirecionada e a transformadora, sendo realizadas várias afirmações para analisar suas experiências no ensino remoto.

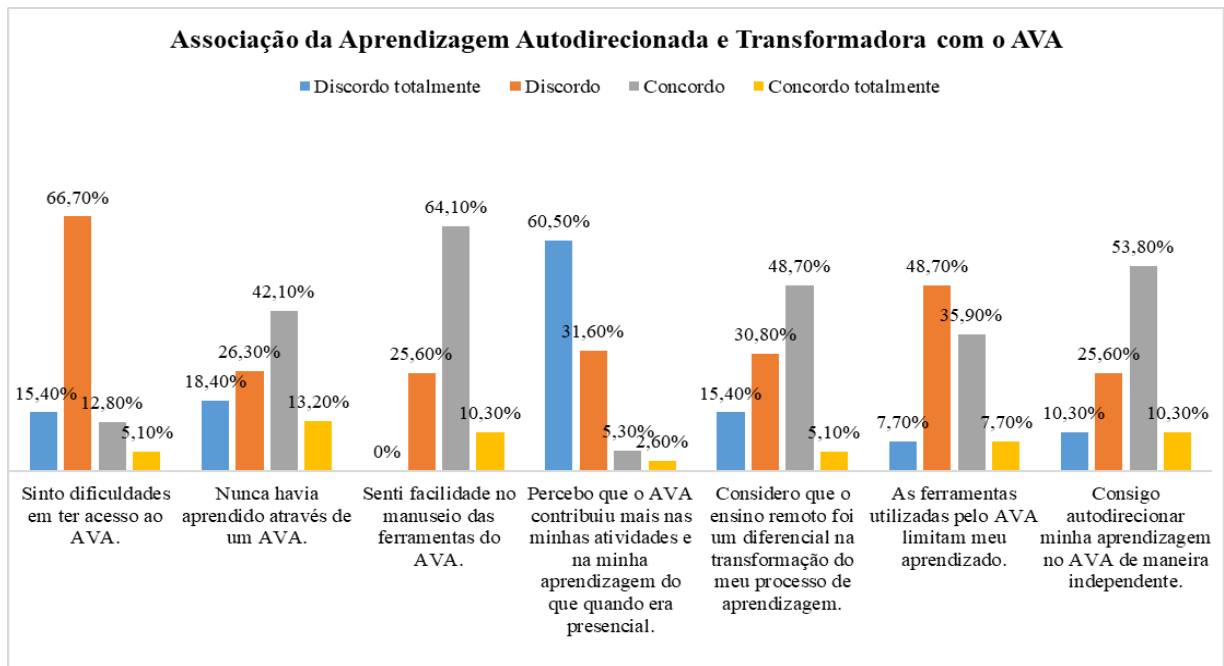
Nessa perspectiva, com os percentuais encontrados, é interessante observar que foi perguntado se os alunos sentiram dificuldades para acessar o AVA e a maioria respondeu que não teve dificuldades, mostrando que tinha domínio no manuseio das ferramentas do AVA. Contudo, quando indagados se essas ferramentas utilizadas no AVA limitam seu aprendizado, eles demonstram-se bastante divididos, uma vez que metade acreditou que houve limitações no processo de aprendizagem e outra parte opinou que não limitava o aprendizado. Assim, constata-se que as ferramentas digitais repercutem, de certa forma, no alcance da aprendizagem, exigindo dos professores encontrar ferramentas que mais facilitem o compartilhamento dos conteúdos e o acesso dos alunos para assimilação desses assuntos.

Além disso, é possível evidenciar se o AVA contribuiu mais na aprendizagem dos alunos no ensino remoto do que no presencial. De acordo com os resultados, grande parte opina que o aprendizado foi melhor quando o ensino ocorria na modalidade presencial, pois o AVA era secundário, servindo de suporte ao aprendizado pelo ensino presencial. Entretanto, o AVA tem centralidade para aplicar o ensino remoto, gerando um impacto no modo pelo qual os alunos o conheciam. Isso legitima a perspectiva de aprendizagem epistêmica, elemento de aprendizado citado por Mezirow (2000; 2009).

Desse modo, ainda é evidenciado, pelos percentuais, que mais da metade dos alunos conseguiu autodirecionar sua aprendizagem de maneira independente no AVA, mas de maneira insuficiente pelo fato do autodirecionamento não ser acompanhado do auxílio de pessoas e recursos que os ajudassem a se situarem melhor nesse ambiente virtual. Isso pode ser ratificado por Lima (2016) quando defende que os alunos podem procurar auxílios em recursos que facilitem o autodirecionamento de sua aprendizagem.

Assim, em relação a se os alunos consideram o ensino remoto como um diferencial em sua aprendizagem, as opiniões ficam bem divididas, fazendo com que o processo de transformação dos discentes no ensino remoto torne-se algo que requer uma maior atenção por todos os envolvidos com o processo de ensino. Tais percentuais são elencados no Gráfico 3.

Gráfico 3 – Associação da aprendizagem autodirecionada e transformadora com o AVA



Fonte: Dados da pesquisa (2021)

Portanto, a partir dos resultados encontrados, salienta-se o quanto é relevante um comportamento no aluno de maior capacidade de direcionamento sobre seu aprendizado e de condução de um senso crítico via transformações em suas perspectivas de significado. Assim, se torna salutar que os professores procurem por metodologias colaborativas para uma aprendizagem que almeja o desenvolvimento de competências profissionais do administrador.

Pois, como defendem Lima e Silva (2014, p. 97), "A aprendizagem tem poder transformador e é capaz de mudar a visão do homem, habilitando-o para novas atividades e conquistas", sendo desafiador durante o ensino remoto do curso de Administração/Campus IV direcionar o empenho da ação docente em estratégias de ensino que correspondam positivamente ao aprendizado autodirecionado e transformador dos discentes.

5 Conclusão

Este estudo buscou analisar o processo de aprendizagem de discentes do curso de Administração do campus IV/UFPB no ambiente virtual de aprendizagem no período de pandemia a partir das perspectivas da aprendizagem autodirecionada e transformadora. De início, com os dados obtidos referentes ao AVA, indicou-se que os pesquisados têm domínio sobre o manuseio das ferramentas virtuais que estão

presentes no ambiente virtual da universidade. Porém, os resultados da pesquisa sugerem que algumas ferramentas utilizadas (SIGAA, por exemplo) limitam o aprendizado dos estudantes.

Posto isso, é possível perceber que esse alunado apresenta algumas das principais características presentes na teoria da aprendizagem autodirecionada, por exemplo, proatividade, comprometimento e autonomia, sendo que tais características apenas se sobressaem quando orientados pelo professor. Isso revela que eles não conseguem exercer a capacidade de direcionar seu próprio aprendizado de maneira independente e de buscar com isso o desenvolvimento de competências convergentes com seus propósitos de carreira profissional.

Por meio dos fundamentos teóricos da aprendizagem transformadora, constatou-se que os discentes conseguem transformar seus domínios de aprendizado, embora não no nível emancipatório. E alcançam os tipos de reflexão quanto ao conteúdo e processo, destinando a prática reflexiva para o que e como aprendem, sem tanto foco nos questionamentos de por que aprendem. É provável que isso seja consequência da falta de profundidade na capacidade de autoconhecimento adquirido com a aprendizagem autodirecionada. Assim, o aprendizado desses alunos por meio do AVA desencadeia limitações na maturidade de suas visões de mundo, o que demonstra que eles não conseguem transformar bem todas as suas perspectivas de significado.

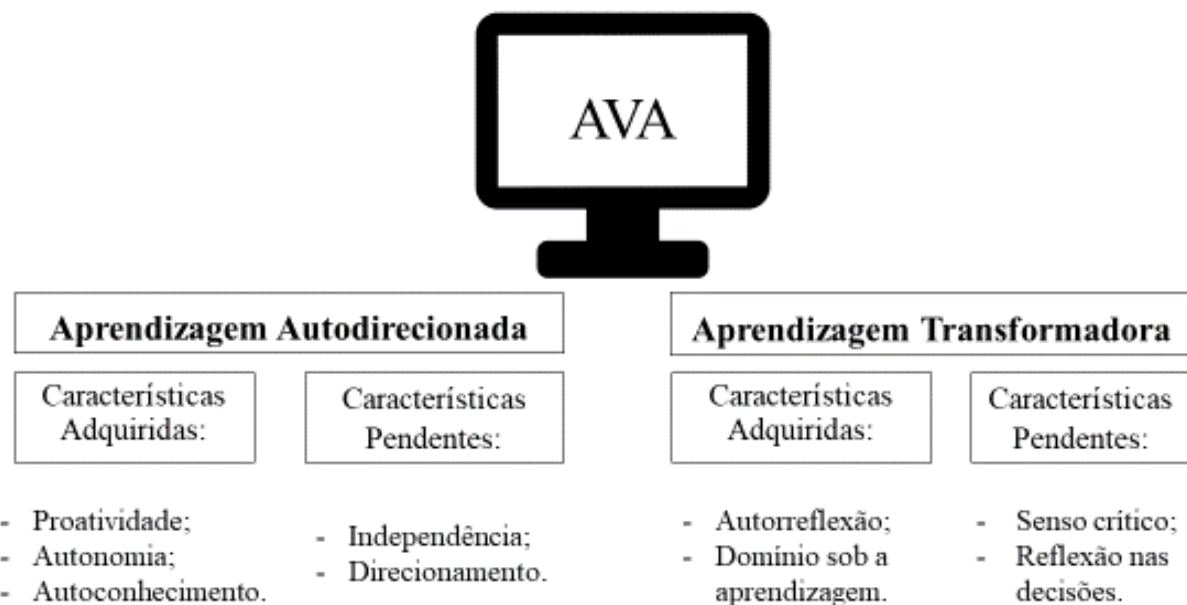
A associação da aprendizagem autodirecionada e transformadora com o AVA no ensino remoto tem expressado que, apesar de os alunos envolvidos conseguirem desenvolver uma aprendizagem satisfatória no ensino remoto, ainda são necessárias modificações por parte dos envolvidos para que se consiga alcançar uma aprendizagem autodirecionada e transformadora efetivamente, sendo o AVA o elemento primordial para conseguir tais objetivos pedagógicos na esfera desse ensino.

Vale a pena salientar que, tanto docentes como discentes, não demonstraram um maior engajamento com o AVA devido às dificuldades com acesso às tecnologias educacionais, assim como à falta de familiaridade com a educação mediada pelas tecnologias. E essas mudanças de mentalidade e comportamento dos agentes envolvidos demandam tempo para conscientização, adaptação e aceitação dessas novas modalidades de ensinar e aprender.

Por conseguinte, o estudo mostra que os pesquisados conseguem desenvolver

características em relação à aprendizagem autodirecionada e transformadora, contudo, há características que já foram melhor absorvidas e outras que se encontram pendentes no desenvolvimento dos estudantes em função de fatores comportamentais deles e, também, estruturais e institucionais por parte do corpo docente e da própria universidade. Isso pode ser melhor compreendido pela Figura 1.

Figura 1 - Características comportamentais referentes à aprendizagem autodirecionada e transformadora



Fonte: Elaboração própria (2021)

Salienta-se que os envolvidos com o AVA durante o ensino remoto devido à pandemia da COVID-19, como os professores e alunos de Administração/Campus IV-UFPB, são agentes primordiais para a efetividade do processo de aprendizagem, pois incentivar o autodirecionamento e as transformações por meio da aprendizagem gera experiências significativas e o desenvolvimento de competências salutares para uma formação mais qualificada. Isso pode gerar para o contexto local pesquisado futuros administradores mais preparados sobre sua atuação no mercado e influentes na esfera social em virtude de sua conscientização acerca do papel ativo para as questões que se relacionam com o seu contexto de trabalho.

Portanto, esse estudo se torna oportuno para o curso de graduação em Administração do Campus IV/UFPB, de modo que os docentes podem se atentar para as mudanças na sua prática docente devido ao contexto da sala de aula em

AVA provocado pela pandemia, necessitando revisar suas metodologias de ensino capazes de se adaptarem ao modelo de ensino remoto.

Também contribui para que a coordenação do curso possa mediar melhor o diálogo entre professores e alunos para o fomento de um aprendizado mais autodirecionado e transformador, buscando estimular o corpo docente a se atualizar e sensibilizar os discentes no seu comprometimento com essa modalidade perante as inúmeras dificuldades para sua permanência no curso. Por fim, é bem contributivo para os alunos em direção a um aprendizado mais coerente com a sua trajetória acadêmica para que seja transformadora no sentido de exercer com mais qualidade e maturidade o seu exercício profissional.

A pesquisa contribuiu na reflexão das perspectivas de aprendizagem utilizadas durante o ensino remoto emergencial, aprofundando na temática do autodirecionamento idealizado por Knowles e valorizando a transformação no processo de aprendizagem proposto pelo Mezirow. Espera-se que os resultados desse estudo auxiliem na disseminação do entendimento dessas teorias da aprendizagem na área de administração, sobretudo no ensino remoto, que ocasiona a transição da sala de aula presencial para o AVA, de modo que qualifique mais profissionais capazes de ampliar ações formativas voltadas para as perspectivas da aprendizagem autodirecionada e transformadora.

Assim, recomenda-se que futuros estudos aprofundem esse aprendizado autodirecionado e transformador com estratégias de ensino ativas na aproximação com uma aprendizagem em ação e como alcançar melhor uma aprendizagem emancipatória a partir dos diferentes estilos de aprendizagem. É interessante pesquisar também os impactos no ensino, bem como na esfera universitária, de um projeto pedagógico que fomente a aprendizagem autodirecionada e transformadora. E estudar egressos que vivenciaram estas perspectivas de aprendizagem em sua formação para saber o quanto influenciou na maneira de exercer sua atuação profissional.

Referências

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 e Tecnologia**, v. 16, n. 2, p. 127-152, 2016. DOI: <https://doi.org/10.20397/g&t.v16i2.708>

ANTONIALLI, F.; ANTONIALLI, L. M. Usos e abusos da escala likert: estudo bibliométrico nos anais do EnANPAD de 2010 a 2015. *In: Congresso de Administração, Sociedade e Inovação, Anais [...] Juiz de Fora/MG*. 2016.

CLOSS, L. Q.; ANTONELLO, C. S. Teoria da aprendizagem transformadora: contribuições para uma educação gerencial voltada para a sustentabilidade. **Revista de Administração Mackenzie**, v. 15, n. 3, p. 221-252, 2014. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1678-69712014/administracao.v15n3p221-252>

CRANTON, P. **Understanding and promoting transformative learning: a guide for educators of adults**. San Francisco: Jossey-Bass Publishers. 2 ed. 2006.

DALFOVO, M. S.; LANA, R. A.; SILVEIRA, A. Métodos quantitativos e qualitativos: um resgate teórico. **Revista Interdisciplinar Científica Aplicada**. v. 2, n. 4, p. 1-13, 2008.

DA REDAÇÃO. Veja Saúde, 2020. **OMS decreta pandemia do novo coronavírus. Saiba o que isso significa**. Disponível em: <https://saude.abril.com.br/medicina/oms-decreta-pandemia-do-novo-coronavirus-saiba-o-que-isso-significa/amp/>.

DENARDI, D. A. C.; MARCOS, R. A.; STANKOSKI, C. R. Mídias digitais nas aulas de língua inglesa: impactos da pandemia Covid-19. **Ilha do Desterro**, v. 74, n. 3, p. 113-143, 2021. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-8026.2021.e80733>

DIEHL, C. A.; DOMINGOS, L. E. C; SOUZA, M. A. O uso da estatística descritiva na pesquisa em custos: análise do XIV Congresso Brasileiro de Custos. **ConTexto**, v. 7, n. 12, 2007. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/ConTexto/article/view/11157>

FONSECA, C. G. R; MELO, D. R; OLIVEIRA, I. M. S. Análise das ferramentas avaliativas dos cursos de ensino superior nos ambientes virtuais de aprendizagem: Moodle (UESPI) e Sigaa (UFPI). *In: SIED: Simpósio Internacional de Educação a Distância. Anais [...] ENPED, São Carlos*, 2016.

GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GRILO, A.; DIAS, L. A prática docente e a usabilidade em ambientes virtuais de aprendizagem no ensino superior: estudos na Turma Virtual do SIGAA. **Revista Tecnologias na Educação, Minas Gerais**, v. 17, n. 8, 2016.

KLERING, L. R.; SCHROEDER, C. S. Desenvolvimento de um Ambiente Virtual de Aprendizagem à luz do Enfoque Sistêmico. **Tecnologias de Administração e Contabilidade**, v. 1, n. 2, p. 42-54, 2011. Disponível em: <http://tecedu.pro.br/wp-content/uploads/2016/09/Art7-ano8-vol17-dez2016.pdf>.

KNOWLES, M. S. **Self-directed learning**. New York: Association Press, 1975.

LIMA, T. B.; MELO, G. S. Relação entre Formação e Atuação Profissional de Egressos de um Curso de Hotelaria sob a Perspectiva da Aprendizagem Transformadora. **Revista Eletrônica Multidisciplinar UNIFACEAR**, v. 3, n. 8, 2019. Disponível em: [https://revista.facear.edu.br/artigo/\\$/relacao-entre-formacao-e-atuacao-](https://revista.facear.edu.br/artigo/$/relacao-entre-formacao-e-atuacao-)

[profissional-de-egressos-de-um-curso-de-hotelaria-sob-a-perspectiva-da-aprendizagem-transformadora>](#).

LIMA, J. O.; SILVA, A. B. O significado de "ser servidor público" à luz da aprendizagem transformadora. **RACE: Revista de Administração, Contabilidade e Economia**, v. 13, n. 1, v. 97-122, 2014. Disponível em: <
<https://periodicos.unoesc.edu.br/race/article/view/2644>>

LIMA, T. B. Fatores facilitadores e limitantes da aprendizagem autodirecionada para o ensino em Administração. **Gestão.Org**, v. 14, n. 1, p. 125-135, 2016. DOI:
<https://doi.org/10.21714/1679-18272016v14n1.p125-135>

LIMA, T. B.; SILVA, A. B. Como os mestrandos aprendem? Significados e transformações em um programa de pós-graduação em administração. **REUNIR: Revista de Administração, Contabilidade e Sustentabilidade**, v. 8, n. 1, p. 36-55, 2018. DOI:
<https://doi.org/10.18696/reunir.v8i1.518>

LIMA, T. B.; SANTOS, G. T.; HELAL, D. H. As experiências de um ex-detento à luz da aprendizagem transformadora. **Diálogo**, n. 30, p. 105-124, 2015. DOI:
<http://dx.doi.org/10.18316/2238-9024.15.17>

MEZIRROW, J. **Fostering critical reflection in adulthood: A guide to transformative and emancipatory learning**. San Francisco, California. Jossey-Bass. 1990.

MEZIRROW, J. Learning to think like an adult: Core concepts of transformation theory. In: MEZIRROW, J. e Associados (Eds). **Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress**. San Francisco. Jossey-Bass. 2000.

MOTA, K.; CONCHA, C.; MUÑOZ, N. A educação virtual como agente transformador dos processos de aprendizagem. **Revista Online de Política e Gestão Educacional**. v. 24, n. 3, p. 1216-1225, 2020. DOI: <https://doi.org/10.22633/rpge.v24i3.14358>

MOZZAQUATRO, P. M.; MEDINA, R. D. Avaliação do Ambiente Virtual de Aprendizagem Moodle sob diferentes visões: aspectos a considerar. **Revista Novas Tecnologias na Educação**, v. 6, n. 1, 2008. DOI: <https://doi.org/10.22456/1679-1916.14508>

OLIVEIRA, P. C.; CUNHA, C. J. C. A.; NAKAYAMA, M. K. Learning Management Systems (LMS) and E-Learning Management: an integrative review and research agenda. **Journal of Information Systems and Technology Management**. v. 13, n. 2, p. 157-180, 2016. DOI: <https://doi.org/10.4301/S1807-17752016000200001>

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. 3 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

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 Gestão Universitária na América Latina - GUAL**. v. 14, n. 2, p. 96-118, 2021. DOI: <https://doi.org/10.5007/1983-4535.2021.e75780>

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, n. 1, p. 9-41, 2012. DOI: <https://doi.org/10.13058/raep.2012.v13n1.97>

SILVA, A. V. G.; LIMA, C. J.; CALLOU, G. Análise de Desempenho do Ambiente Virtual de Aprendizagem na Nuvem Privada Apache CloudStack. **Revista Gestão.Org**, v. 17, edição especial, p. 120-133, 2019.

SILVA, A. B. **Como os gerentes aprendem?** São Paulo: Saraiva, 2009.

TESTA, M. G.; FRONZA, P.; LUCIANO, E. M. A influência do perfil do estudante em relação às preferências por contato social em um curso baseado em Ambiente Virtual de Aprendizagem na Internet. **Revista Gestão.Org**, v. 6, n. 3, p. 414-434, 2008.

TEIXEIRA-DE-CARVALHO, D. L.; DIAS JUNIOR, J. J.; KRUTA-BISPO, A. C. A. Nosso calendário parou! A mudança organizacional na UFPB devido à COVID 19. **Revista de Administração Contemporânea**. v. 25, edição especial, e-200249, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/1982-7849rac2021200249.por>