

ARTIGOS

Submetido 26-11-2021. Aprovado 09-05-2022

Avaliado pelo sistema *double blind review*. Editor Associado ad hoc: Edson Sadao Iizuka

Versão original | DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0034-759020230106>

ENSINO REMOTO EM TEMPOS DE PANDEMIA: OPORTUNIDADES PARA UMA APRENDIZAGEM TRANSFORMADORA

Remote teaching in the pandemic: Opportunities for a transformative learning
Educación remota en tiempos pandémicos: Oportunidades para el aprendizaje transformativo

Fernanda Cassab Carreira¹ | Fernanda.carreira@fgv.br | ORCID 0000-0001-5716-9243

Ricardo Barretto² | ricardo@conecsoma.com.br | ORCID 0000-0002-6870-4894

Isabella Cruvinel Santiago³ | isabellacruvinelsantiago@gmail.com | ORCID 0000-0002-5762-5250

Janette Brunstein⁴ | janette@mackenzie.br | ORCID 0000-0002-9019-3349

¹Fundação Getúlio Vargas, Escola de Administração de Empresas de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil

²Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Programa de Especialização em Educação Transformadora: pedagogia, fundamentos e práticas, Porto Alegre, RS, Brasil

³Pesquisadora autônoma, São Paulo, SP, Brasil

⁴Universidade Presbiteriana Mackenzie, Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Administração de Empresas, São Paulo, SP, Brasil

RESUMO

A pandemia da Covid-19 preconizou o ensino remoto (ER) como tendência no ensino de gestão. Esta pesquisa traz reflexões sobre quais seriam os elementos centrais para tornar o ER uma experiência de aprendizagem transformadora (AT) a partir do estudo de caso de uma disciplina de sustentabilidade, ancorada na AT e migrada para o ER durante a pandemia. Teoricamente, propomos um framework de referência articulando as teorias de AT, educação para sustentabilidade e ecossistema comunicativo (EC); e ampliamos o conceito de ER, cunhando o termo ensino remoto transformador (ERT). Na prática, a escuta dos estudantes aponta para três elementos para um ERT: explorar diferentes janelas de conhecimento; repensar o papel docente; e adaptar ferramentas a serviço do processo de ensino-aprendizagem. Concluímos ressaltando ser preciso avanços nos estudos sobre ERT dada a tendência do ER e a necessidade de mais propostas educativas ancoradas em mudanças epistemológicas, paradigmáticas e transformadoras.

Palavras-chave: aprendizagem transformadora, educação para sustentabilidade, ensino remoto transformador, pandemia, ecossistema comunicativo.

ABSTRACT

The Covid-19 pandemic has reinforced remote teaching (RT) as a trend in management education. This research reflects on the central elements that make RT a transformative learning (TL) experience, based on a case study of a TL-anchored sustainability discipline that was migrated to RL during the pandemic. Theoretically, we propose a framework or reference that combines TL, education for sustainability (E/S), and communicative ecosystem (CE) theories; we also extend the concept of RL, coining the term 'transformative remote teaching' (TRT). With regard to practice, students' feedback points to three elements that are key for TRT: exploring different windows of knowledge; rethinking the teaching role; and adapting tools to support the teaching-learning process. We conclude by highlighting the need to approach education in ways anchored in epistemological, paradigmatic, and transformative changes.

Keywords: transformative learning, education for sustainability, transformative remote teaching, pandemic, communication ecosystem.

RESUMEN

La pandemia de COVID-19 ha predicho la Enseñanza a Distancia (EAD) como una tendencia en la educación de gestión. Esta investigación aporta reflexiones sobre cuáles serían los elementos centrales para hacer de la EAD una experiencia de aprendizaje transformador (AT) a partir del estudio de caso de una disciplina de sustentabilidad, anclada en el AT y migrada a la EAD durante la pandemia. Teóricamente, proponemos un marco de referencia que articula las teorías de AT, educación para la sostenibilidad (EPS) y ecossistema comunicativo (EC); y ampliamos el concepto de EAD acuñando el término Enseñanza a Distancia Transformadora (EADT). En la práctica, la escucha de los estudiantes apunta a tres elementos para una EADT: explorar diferentes ventanas de conocimiento; repensar el rol docente; y adaptar las herramientas al servicio del proceso de enseñanza-aprendizaje. Concluimos destacando la necesidad de avanzar en los estudios sobre EADT, dada la tendencia de la EAD y la necesidad de más propuestas educativas ancladas en cambios epistemológicos, paradigmáticos y transformadores.

Palabras clave: aprendizaje transformador, educación para la sostenibilidad, enseñanza a distancia transformadora, pandemia, ecossistema comunicativo.

INTRODUÇÃO

A pandemia da Covid-19, que levou salas de aula do mundo todo ao ambiente virtual, fez emergir o que se convencionou chamar de ensino remoto emergencial (ERE), que não pode ser confundido com ensino a distância (EaD) nem com práticas típicas de educação *on-line* como ensino distribuído, *mobile*, *blended*, embora recorra a muitos dos seus recursos (Bozkurt & Sharma, 2020; Ferri, Grifoni, & Guzzo, 2020; Hodges, Moore, Lockee, Trust, & Bond, 2020; Oliveira, Corrêa, & Morés, 2020). O fenômeno a que assistimos, incluindo no ensino de gestão (Brammer & Clark, 2020; Govindarajan & Srivastava, 2020), tratou-se de uma migração ao remoto em caráter temporário dada a circunstância *sui generis*, portanto não contou, necessariamente, com todo o planejamento, *expertise* e preparo que requerem modalidades *on-line*, síncronas ou assíncronas. Essa adaptação abrupta ao ERE foi crítica e vem sendo objeto de pesquisas para compreender as mudanças que permanecerão ou advirão desse período, em particular nas escolas de negócios (Beech & Anseel, 2020; Brammer & Clark, 2020; Krishnamurthy, 2020).

Nesse contexto, esta pesquisa vem trazer uma contribuição ao tomar como referência a passagem para o ERE de uma experiência de educação orientada à sustentabilidade que se propõe a fomentar uma aprendizagem transformadora (AT), teoria relevante para os estudos nos campos do *Management Learning (ML)* e *Responsible Management Learning and Education (RMLE)*, especialmente em sua vertente social e crítica (Taylor & Cranton, 2013), ao buscar formar administradores que: (a) questionem seus pressupostos e os do *mainstream* da gestão; (b) trabalhem com dilemas desorientadores coletivos, não somente individuais; e (c) exercitem o diálogo e a reflexão crítica de pressupostos (Brunnquell & Brunstein, 2018; Brunstein & King, 2018; Brunstein, Walvoord, & Cunliff, 2021).

Das incontáveis disciplinas que migraram para o ERE, a experiência estudada aqui, chamada formação integrada para sustentabilidade (o “FIS”), é relevante para o debate do ensino remoto (ER) na educação em Administração por se tratar da transição de uma proposta ancorada na AT e na educação para sustentabilidade (EpS), que, ao longo de mais de 10 anos, recorreu a metodologias *hands on* e *outside classroom* para promover mudanças paradigmáticas na concepção de um ensino que perpetua o *mainstream* (Abeydeera, 2021; Ghoshal, 2005). Justamente o desafio de manter no remoto a essência e as práticas de AT da disciplina nos permitiu desenvolver uma proposta do que chamamos de Ensino Remoto Transformador (ERT) que, nesta experiência, permitiu preservar os pressupostos da AT com significativo êxito. Outra justificativa para que este estudo se desse em uma disciplina orientada à sustentabilidade é que a disrupção sem precedentes provocada pela Covid-19 constitui uma oportunidade para que futuros gestores repensem e reorientem suas ações na direção da sustentabilidade (Abeydeera, 2021). Mas como esse esforço se coaduna com a necessidade de preencher lacunas práticas e teóricas do ERE, dado seu caráter recente?

Com a pandemia e o ERE, havia um risco de que os preceitos da AT mencionados acima pudessem ser perdidos ou fragilizados, especialmente porque, embora estudos sobre AT no ambiente *on-line* venham aumentando, o avanço dessas experiências e sua efetividade se mostram ainda como um campo a ser explorado (Cranton & Torrisi-Steele, 2021; Wang, Torrisi-Steele, & Reinsfield,

2021). Vivíamos uma situação de estresse que poderia impactar o engajamento de professores e alunos (Bozkurt & Sharma, 2020), as necessidades tecnológicas individuais poderiam tornar-se barreiras para a aprendizagem, a maioria dos docentes não havia sido formada para dar aulas remotas (Castaman & Rodriguez, 2020; Oliveira et al., 2020; Ribeiro & Corrêa, 2020) e havia pontes entre pandemia e questões de sustentabilidade a serem articuladas (Abeydeera, 2021).

Assim, ao descrever e analisar uma experiência de adaptação dos preceitos da AT para o ERE, que buscou se beneficiar da própria ruptura da pandemia para se reorientar pedagogicamente para uma proposta de educação transformadora voltada a dilemas coletivos da sustentabilidade, visamos ampliar o debate sobre os conceitos de ER e AT no contexto do ensino de gestão. Utilizamos, para tanto, a estratégia de estudo de caso único (Stake, 2000) para capturar esses aprendizados, numa tentativa de explorar quais elementos centrais possibilitariam que a AT se mantivesse mesmo no ambiente virtual. Como prevê Stake (2000), nos interessa o caso específico do FIS não apenas para investigar o que ali aconteceu, mas para refletirmos sobre o que ele representa e revela enquanto fenômeno, abrindo a possibilidade para generalizações feitas por quem lê o estudo.

Um dos achados da pesquisa foi que a adaptação do FIS ao ERE nos mostrou que ela acontece em e por meio de um ecossistema comunicativo (EC) e, para que o ER seja transformador, ele deve ser compreendido para além do uso da tecnologia como ferramenta para dar aulas, reconhecendo como a mudança de meio (mídia) influencia e potencializa a inclusão das subjetividades, a qualidade das interações, os estímulos cognitivos (Barretto, 2019) e a mudança de pressupostos dos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. A docência na perspectiva do EC e da AT passa a dialogar simultaneamente com a mediação tecnologia-estudante e seus desdobramentos, e com o propósito de uma educação transformadora (Chory & Offstein, 2017; Gur-Ze'ev, 2010).

A partir da articulação desses conceitos – AT-EpS-EC – e tendo o FIS como um caso de AT-EpS migrado para o ERE, esta pesquisa: (1) apresenta os elementos pedagógicos que se mostraram centrais para tornar o ER uma experiência de AT, evidenciando a importância de um EC pensado e praticado para além do uso da tecnologia como ferramenta; (2) introduz o conceito de EC no campo de ensino de gestão; (3) cria um *framework* de referência para a AT no ER; e (4) propõe uma ampliação teórica para o ER, cunhando o termo ERT. Os elementos que emergiram ao cruzarmos as teorias com o campo empírico e a escuta de estudantes do FIS foram: (1) explorar diferentes janelas de conhecimento; (2) repensar o papel do professor; e (3) adaptar ferramentas a serviço do processo de ensino-aprendizagem. Finalmente, apresentamos implicações teóricas e práticas que podem servir de referências e inspiração para quem busca propostas educativas ancoradas em mudanças epistemológicas e paradigmáticas e, portanto, potencialmente mais transformadoras.

REFERENCIAL TEÓRICO

Ensino remoto emergencial: o que aprendemos até agora

O EaD é um campo interdisciplinar dentro do campo de *Educational Technology*, uma modalidade de ensino pensada para acontecer no ambiente virtual, que utiliza recursos e canais

distintos para permitir mais interações no processo de ensino-aprendizagem. O ER se diferencia do EaD, pois se assemelha mais ao ensino presencial: tem horário fixo de aulas síncronas, a mesma quantidade de estudantes, entre outros aspectos. Já o ERE segue as características do ER, mas é empregado para lidar com uma situação imediata, extraordinária.

Desde que esta pesquisa começou a ser escrita (julho/2020), acadêmicos passaram a estudar o recente fenômeno do ERE sob diversas perspectivas. Quanto aos desafios e oportunidades do modelo (e.g. Beech & Anseel, 2020; Ferri et al., 2020; Pokhrel & Chhetri, 2021), Brammer & Clark (2020) apontam para vantagens como poder trazer pessoas de fora da instituição de ensino devido aos custos menores. Para Oliveira et al. (2020), é possível fazer com que os estudantes adotem uma postura mais ativa, protagonista e autônoma em seu processo de aprendizagem. Já os escassos estudos sobre a docência no ERE (e.g. Bozkurt & Sharma, 2020; Oliveira et al., 2020) apontam para a necessidade de formação digital dos professores, havendo também o compartilhamento de algumas poucas experiências (Castaman & Rodriguez, 2020; Ribeiro & Corrêa, 2020).

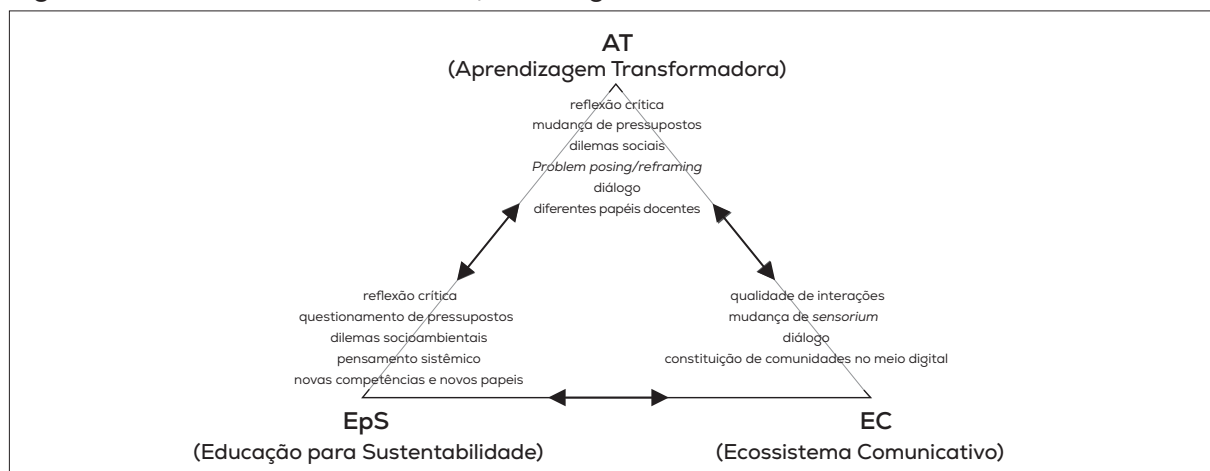
Estudos que olham especificamente para o processo de ensino-aprendizagem no ERE apresentam questões com as quais faremos pontes com a teoria da AT, tais como ele acontecer em situações de estresse, trauma e pressão psicológica, transformando no principal objeto da docência a criação de espaços de apoio, compartilhamento e colaboração, em vez do foco exclusivo no conteúdo, pois, passado o contexto emergencial, a lembrança principal dos estudantes será de como se sentiram, como foram cuidados (Bozkurt & Sharma, 2020).

Por fim, não existe uma única forma de pensar o ER (Pokhrel & Chhetri, 2021): os assuntos são muitos, as necessidades, variadas, os perfis de docentes e estudantes, diferentes e a adaptação ao modelo também. O mesmo ocorre na AT.

Framework de referência: aprendizagem transformadora no ER

Para pensarmos a AT no ER, elaboramos um *framework* de referência que considera a conectividade de três teorias: AT, EpS e EC.

Figura 1. Framework de referência: aprendizagem transformadora no ER



Aprendizagem transformadora no ensino remoto de gestão

Nascida na Andragogia em 1981, com raízes no construtivismo e forte influência de Paulo Freire e Jurgen Habermas, a AT elaborada por Jack Mezirow tem sido debatida nos estudos críticos de *ML*. Questionando a educação transmissiva, historicamente praticada no ensino de gestão, a AT propõe a aprendizagem pela descoberta, pela reflexão crítica, pelo diálogo, voltada para dilemas reais e para o *problem posing/problem reframing* em vez do *problem solving* (Brunstein & King, 2018; Brunstein et al., 2021). Mezirow (1997) define a AT como o aprendizado que transforma padrões de referência problemáticos em mais inclusivos, distintos, reflexivos, abertos e emocionalmente capazes de mudar. Quando somos colocados em contato com o mundo e, a partir da experiência e da interação, o conceituamos e transformamos nossos pressupostos, passamos por uma AT (Brunstein & King, 2018; Hoggan, 2016). O foco está em adquirir habilidade de lidar crítica e reflexivamente com o conhecimento, não acumulá-lo (Brunstein et al., 2021; Cunliffe, Aguiar, Góes, & Carreira, 2020), experimentando uma transformação nas premissas de pensamento, sentimento e ações (Gambrell, 2016).

Figura 2. Da Educação Transmissiva à Aprendizagem Transformadora

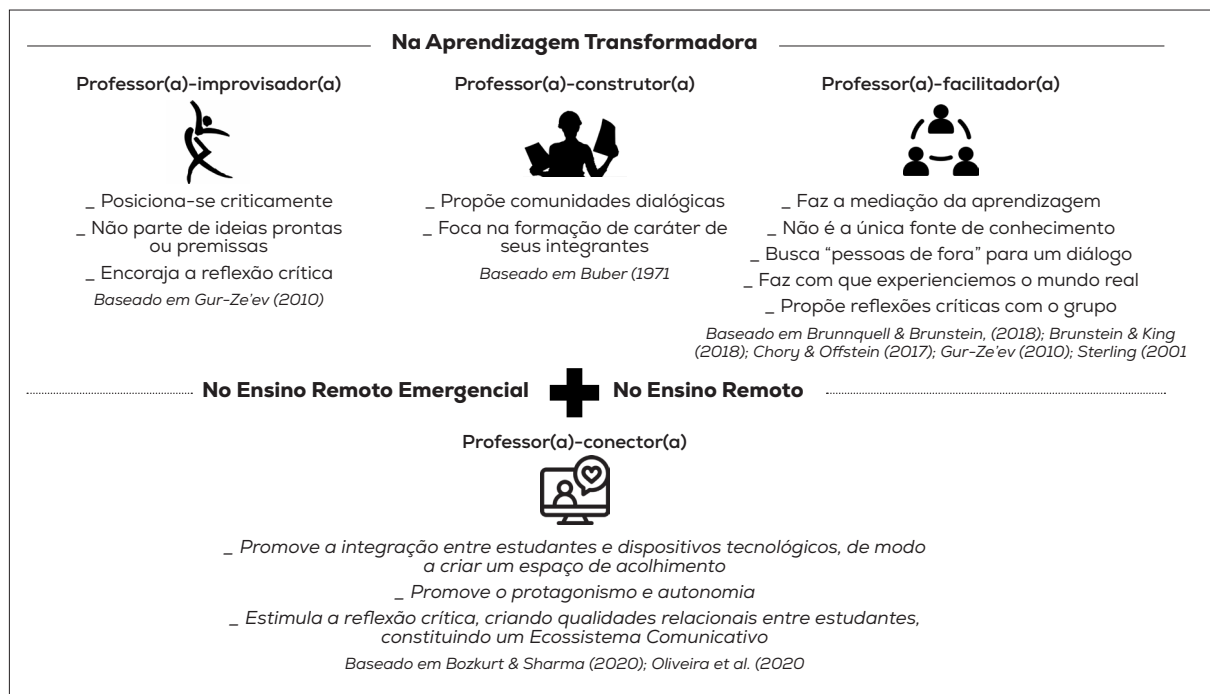
Aspectos	Educação Transmissiva	Aprendizagem Transformadora
Aprendizagem	Transmissiva Individual Dominada pela teoria Cognitiva de baixo nível	Pela descoberta, pela reflexão crítica Colaborativa Orientada para prática, <i>problem posing/reframing</i> Cognitiva de nível superior
Abordagem metodológica	Centrada no professor	Centrada no aluno
Papel do Professor	Expert, transmissor do conhecimento	Pela descoberta, pela reflexão crítica
Foco	Acúmulo de conhecimento e orientação para conteúdo Ênfase na cognição	Auto-reguladora, orientada para questões reais, dilemas sociais Objetivos relacionados a cognição, afetos e habilidades
Envolvidos no processo	Institucional, baseada em funcionários	Pessoas de fora também como fonte de conhecimento

Fonte: Baseado em Brunstein et al. (2021) e Sterling (2001).

A AT ocorre quando somos confrontados com um dilema desorientador (Mezirow, 1997), que nos leva à reflexão crítica e, conseqüentemente, a uma mudança em nossos quadros de referência ou nosso ponto de vista ou ambos (Ross & Rosenbloom, 2011). Assim, o diálogo e a reflexão crítica são centrais ao possibilitar que nos tornemos potencialmente mais abertos à mudança de pressupostos (Brunstein & King, 2018; Cunliffe et al., 2020; Ross & Rosenbloom, 2011).

Três conceitos importantes relacionam-se com a AT quanto ao papel da docência: o professor-improvisador; o professor-construtor e o professor-facilitador. Esses papéis estão ligados às premissas da AT e da EpS, conforme apresentaremos a seguir. Porém, a AT no contexto do ER introduz um papel adicional: o professor-conector (Figura 3).

Figura 3. Papéis docentes na AT e no ERE



No ER, é preciso atentar para outras barreiras que influenciam o processo de ensino-aprendizagem, tais como a infraestrutura tecnológica e aspectos emocionais de estudantes e docentes (Bozkurt & Sharma, 2020), tornando importante nutrir ainda mais no virtual a qualidade das trocas, reconhecendo suas especificidades (Felice, 2017), e a promoção de uma aprendizagem acolhedora e colaborativa, centrada no estudante (Bozkurt & Sharma, 2020; Ferri et al., 2020; Gur-Ze'ev, 2010).

Como o caso sob análise é baseado na AT e na EpS, é importante apresentá-la brevemente, pois veremos que ela não só se conecta, mas influencia e é influenciada pela AT, tornando-se um elemento entrelaçado e, idealmente, indissociável.

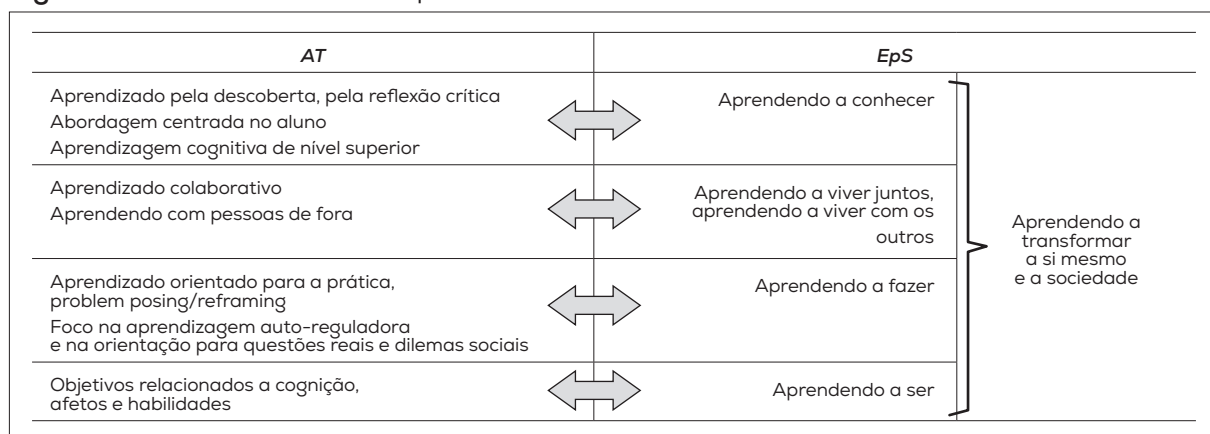
Entrelaçamentos: aprendizagem transformadora e educação para sustentabilidade

Se uma gestão responsável das organizações, orientada à sustentabilidade e com uma abordagem ecocêntrica nunca foi tão urgente (Cunliffe et al., 2020), o ensino de gestão, presencial ou virtual, deveria focar seu potencial emancipatório, preparando estudantes para um mundo de *wicked problems*, tais como a pandemia ou as mudanças climáticas (Abeydeera, 2021).

Compreendemos que a AT está entrelaçada às discussões da EpS e RMLE (Brunnequell & Brunstein, 2018; Krishnamurthy, 2020), já que a sustentabilidade, ao oferecer desafios radicais para as premissas das escolas de Administração (Akrivou & Bradbury-huang, 2015; Ghoshal, 2005), possibilita a emergência de uma nova visão do ensino de gestão como uma prática de educação

progressista. Também compreende que estudantes devem se engajar em dilemas coletivos (Brunstein & King, 2018; Gambrell, 2016; Krishnamurthy, 2020), questionar seus pressupostos por meio da reflexão crítica (Brunnquell & Brunstein, 2018; Brunstein & King, 2018; Cunliffe et al., 2020) e desenvolver meta-habilidades que lhes permitam se adaptar a diferentes situações e domínios cognitivos (Gambrell, 2016).

Figura 4. Conexões entre AT e EpS



Como a AT, a EpS rompe com a pedagogia praticada normalmente no ensino de gestão, já que ela apresenta a problematização, o questionamento de valores, crenças e pressupostos em temáticas de cunho socioambiental, desenvolve o pensamento sistêmico e novas competências para que os estudantes assumam novos papéis para promover a sustentabilidade (Brunstein et al., 2021). Partindo do entrelaçamento AT-EpS para pensarmos como ele acontece no ER, introduzimos a terceira teoria deste *framework* de referência: o EC.

Ecosistema comunicativo: onde acontecem as relações sujeito-tecnologias

O EC não é um conceito encontrado no campo do ensino de gestão, mas contribui para explicar a ocorrência da AT no ER. Dos debates sobre as interfaces entre comunicação e educação, o EC foi definido inicialmente como a relação entre sujeitos e todo tipo de tecnologia que configura a cultura digital contemporânea (Martín-Barbero, 2000). Atualizado, o conceito abarca também as possibilidades de constituição de comunidades no meio digital e as trocas simbólicas que ali ocorrem, as qualidades de interação, de diálogo, de experiências, de relações interpessoais e de modos de expressão (Consani, 2018).

Barretto (2019) ressalta a mudança do *sensorium*, elemento importante do conceito original de EC (Martín-Barbero, 2000) pouco debatido, que, no caso aqui estudado, se mostrou muito relevante. Podemos entender por *sensorium* todo o aparato sensorial e intelectual do corpo, ou sensorialidade e sensibilidade. Para Felice (2017), a mudança do *sensorium* vem transformando nosso modo de estar no mundo, pela integração virtual-presencial em nossas formas de interagir, de nos expressarmos, de interpretarmos estímulos e situações, e de construirmos e compartilharmos

conhecimentos e pensamentos. Essa mudança é ainda mais evidente nos mais jovens, que, ao se relacionarem com as tecnologias de maneira mais expressiva e integrada, passam a reconhecer o espaço e o tempo de uma nova maneira: mudam as percepções sobre o que é lento e o que é veloz, o que está próximo e o que está distante (Martín-Barbero, 2000). Surgem, dessa mudança de *sensorium*, novos modos de perceber e sentir.

Na pandemia, o uso da tecnologia foi ainda mais necessário para nos relacionarmos, e no ERE foi possível perceber a abrangência e a complexidade do EC, que evidenciou a interface educação-comunicação na qual opera e da qual depende a AT. No contexto da migração do FIS para o ERE, analisaremos as conexões e inter-relações entre AT-EpS-EC.

MÉTODO

Para refletir sobre os elementos pedagógicos que podem tornar o ER uma experiência de AT, realizamos uma pesquisa qualitativa utilizando a estratégia de estudo de caso (Stake, 2000), da disciplina FIS, conduzida durante a pandemia. Trata-se de estudo de caso único, intrínseco, para compreender em profundidade o que aconteceu com quem participou. Ainda assim, generalizações poderão ser feitas pelos leitores, à luz de suas próprias interpretações e contextos (Stake, 2000).

Sobre o FIS e sua migração para o ERE

A disciplina criada em 2010 na graduação da Escola de Administração de Empresas de São Paulo, Fundação Getúlio Vargas (FGV EAESP) nasce ancorada na EpS e na AT, com a missão de ampliar o paradigma de percepção da realidade, fazer emergir sujeitos mais conscientes de si e de sua interdependência, preparados para lidar com desafios complexos, e provocar a reflexão de pressupostos, crenças e valores a partir de dilemas socioambientais. Estrutura-se em dois pilares: o Projeto Referência, desafio real e complexo, cuja entrega final é coletiva e prática; e o Projeto de Si Mesmo, atividades autorreflexivas e experienciais que envolvem arte, corpo, *mindfulness*, entre outras. Sua equipe docente (doravante equipe FIS), de formação multidisciplinar, foi se especializando nas competências da AT e EpS formalmente e pela experiência adquirida ao conduzir cada turma. Mais de 450 estudantes já passaram pelo FIS. Por ter sua metodologia reconhecida como AT, acaba atraindo aqueles com mais abertura para experimentar sua proposta pedagógica. Há outras disciplinas no curso que se aproximam de modelos mais transformadores, mas o FIS é a única criada nessa combinação AT-EpS.

A graduação da FGV EAESP é um curso presencial, sem disciplinas em modelos virtuais. Quando a pandemia começou, todo o curso foi migrado para o ERE. A vigésima turma do FIS aconteceu entre fevereiro e junho de 2020. Sua migração para o ERE aconteceu em março: das 28 aulas, duas foram canceladas, 10 foram presenciais e 16, *on-line* (Plataforma Zoom). Das duas viagens de campo, uma foi realizada, e, dos dois eventos, um foi presencial, sendo os demais adaptados para atividades virtuais.

Tal peculiaridade da formação FIS torna o caso exemplar, porque permite elucidar os elementos que favoreceram a transição dos preceitos da AT para o ERE, em direção à mudança de pressupostos de sustentabilidade no ensino da gestão. A singularidade da formação FIS, seu perfil crítico-reflexivo, *hands on* e *outside classroom*, combinado à condição da pandemia, que permitiu aos estudantes experienciarem ambos os formatos num curto espaço de tempo, tornou a proposta pedagógica relevante para a construção de uma *framework* teórico que permitisse a emergência de uma proposta de ERT no ensino de gestão.

Coleta de dados

Para captar a experiência, optamos por ouvir quem a viveu, para observar se houve evidências de transformação, dando voz aos estudantes, as vezes esquecidas e marginalizadas no processo de pensar a sua própria educação (Priyadharshini, 2019). Mantivemos a transcrição literal, mesmo que com erros gramaticais, de suas falas e/ou escrita. O Quadro 1 apresenta a coleta e fontes de dados.

Quadro 1. Sobre a coleta de dados

Fonte de dados	Criado para este estudo?	Data	Ferramenta/ Duração	Estudantes ouvidos	Legenda
Grupo focal	Não. Prática recorrente de <i>feedback</i> das turmas. Conduzido pela equipe FIS, com perguntas abertas sobre a disciplina e o que funcionou no ER.	16/6/20	Plataforma Zoom, gravados em vídeo e transcritos/40'	20	GF
Entrevistas semiestruturadas	Sim. Aplicamos roteiro piloto com um aluno, ajustando-o para as demais. As perguntas exploraram o FIS e a AT no ERE. Foram conduzidas por um membro da equipe FIS por estudante.	de 23 a 25/6/20		15 de 21, matriculados em mais de uma disciplina concomitante ao FIS, para outras referências de ER no período.	ENT
Análise de formulários de avaliação	Não. O FIS possui duas avaliações: avaliação da viagem de campo e avaliação do curso como um todo. São compostas por: autoavaliação (aluno avalia a si mesmo); heteroavaliação (avaliam entre pares); e avaliação da pedagogia (aluno avalia o FIS). Há notas com justificativa e perguntas abertas. Devido ao ERE, inserimos perguntas sobre as aulas virtuais.	15/6/20	Formulário <i>on-line</i> nominal.	21	FORM

Names codificados para garantir a confidencialidade

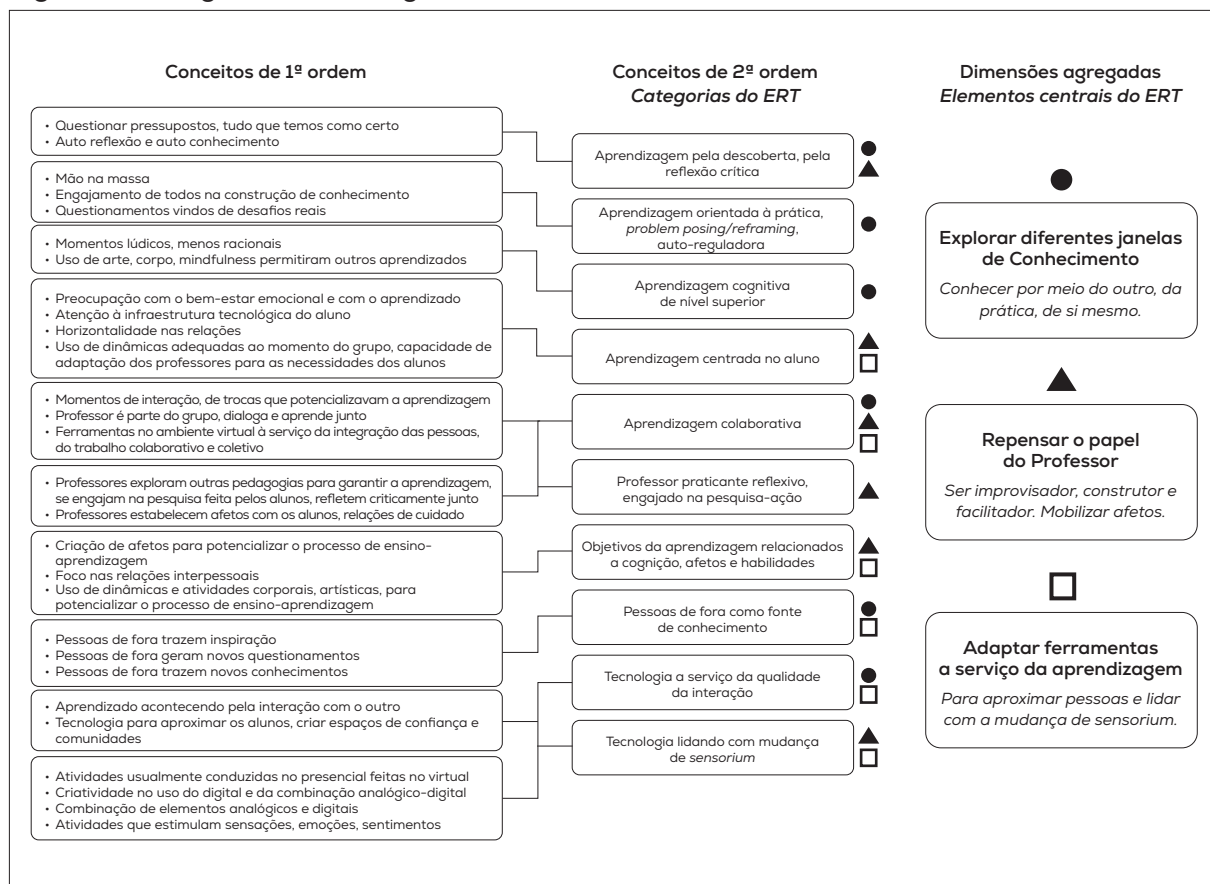
Para minimizar possíveis desconfortos pelo fato de a equipe FIS ter conduzido o grupo focal e as entrevistas, as perguntas foram feitas no sentido de pensar melhorias para as próximas turmas à luz da experiência daquela turma. Ademais, por o FIS estar ancorado na AT, há outro tipo de relação professor-aluno, que possibilita diálogo e reflexão crítica. Como o foco não é investigar esse ponto em especial, reconhecemos aqui uma potencial limitação. De toda forma, ao triangularmos a análise dos dados por todos os autores, evidenciamos sua consistência.

Análise de dados

Conduzimos a análise fazendo: a condensação dos dados, num processo constante de selecionar, simplificar, abstrair e transformar; a apresentação e elaboração dos dados para chegar em conclusões; e a verificação da conclusão (Miles, Huberman, & Saldaña, 2014). Começamos pelas entrevistas, feitas para esta pesquisa, cuja análise transcorreu ao longo do processo de coleta com a intenção de gerar eventualmente uma generalização naturalista (Stake, 2000) baseada na validade interna e confiabilidade dos dados coletados (Tracy, 2010). Depois agregamos os dados vindos do grupo focal e formulários.

A partir da leitura feita por todos os autores – triangulação dos investigadores (Denzin & Lincoln, 2018) –, surgiram os conceitos de primeira ordem (Gioia, Corley, & Hamilton, 2013). Voltamos ao referencial teórico em uma abordagem iterativa, de indução-dedução de análise, e percebemos que alguns aspectos da AT e da EpS constituíam possíveis categorias, conceitos de segunda ordem, analisadas em uma segunda fase. A comparação constante permitiu a triangulação dos dados (Stake, 2000), e observamos mais convergências do que divergências, fazendo com que, das categorias mapeadas, emergissem três dimensões agregadas, que chamamos de elementos centrais da experiência de AT no ERE (Figura 5).

Figura 5. Emergência das categorias

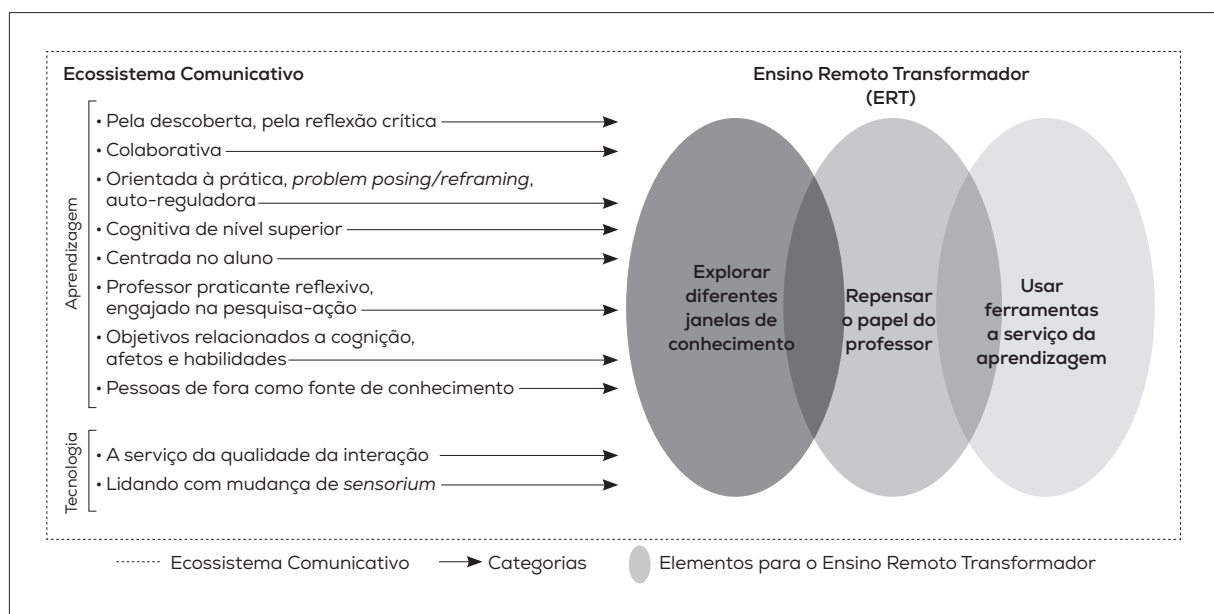


Adicionalmente, a triangulação nos permitiu agregar dois novos aspectos vinculados ao EC, que também contribuem para a sustentação das dimensões.

RESULTADOS

No processo iterativo teoria-empíria, as categorias que emergiram estão ancoradas nos principais aspectos que definem a AT, a EpS e o EC. As conexões entre elas nos levaram aos três elementos centrais no FIS para torná-lo o que conceituaremos como uma experiência de ERT: (1) explorar diferentes janelas de conhecimento; (2) repensar o papel do professor; e (3) adaptar ferramentas a serviço do processo de ensino-aprendizagem. Tais elementos são atravessados pelos arranjos tecnológicos do EC e seus efeitos para a qualidade de interação e para a mudança de *sensorium*.

Figura 6. Elementos para o Ensino Remoto Transformador (ERT)



Explorar diferentes janelas de conhecimento: conhecer por meio do outro, da prática, de si mesmo

Nos depoimentos, vimos o que preveem as discussões de AT-EpS: conhecimento não significa apenas transmissão de conteúdo, mas contempla outras fontes que levam à AT (Brunstein et al., 2021; Chory & Offstein, 2017; Gur-Ze'ev, 2010; Sterling, 2001). Um deles afirma que “Por si só, o conhecimento científico e a razão não são capazes de ter esse impacto sobre uma pessoa. É preciso ter a fusão com os elementos sensíveis” (ENT8). O primeiro elemento que emerge como central para o ERT é explorar diferentes janelas do conhecimento: (a) aprendizagem pela descoberta, pela reflexão crítica; (b) aprendizagem colaborativa; (c) aprendizagem orientada à prática, *problem posing/reframing*, autorreguladora; (d) aprendizagem cognitiva de nível superior; (e) pessoas de fora como fonte de conhecimento; e (f) tecnologia a serviço da qualidade de interação.

Quadro 2. Diferentes janelas de Conhecimento

Explorar diferentes janelas de conhecimento <i>Conhecer por meio do outro, da prática, de si mesmo.</i>	
Citações	Categorias
<p>"Inicialmente na pandemia a galera ficava 'não, vamos usar nosso tempo livre pra fazer aulas de monociclo', aulas assim... absurdas... 'vamos ser produtivos, tem que ser produtivo'. [...] Um dia eu sentei para ler o livrinho do FIS, e tava lá 'escuta sensível, autoposicionamento'. Daí eu fui me escutar, né? Escutar o que tava rolando comigo. Me ajudou muito nesse quesito de me dividir desse todo [...] e entender o meu momento e o que eu preciso para viver a pandemia tranquila." (ENT2)</p> <p>"A macro [...] me permitiu praticar o exercício constante de questionar tudo que temos como certo." (FORM5)</p> <p>"É como se a cada aula, a cada dinâmica, uma enxadada fosse dada no solo e revelasse alguma coisa. Às vezes uma minhoca, às vezes uma pedra preciosa. Mas, aos poucos, o solo inteiro está sendo arado e modificado." (FORM6)</p> <p>"Houveram muitas mudanças ao longo do caminho, internas e externas. A sensação que eu tive foi que eu dei uma volta e parei no mesmo lugar, olhando para a mesma vista, a diferença é que o que eu enxergo novas cores nessa paisagem. Eu mudei, mas as pessoas ao meu redor também viveram o processo e mudaram, inclusive a equipe. Isso foi muito precioso, pois estávamos todos no mesmo barco, juntos." (FORM8)</p>	Aprendizagem pela descoberta, pela reflexão crítica
<p>"[não podem faltar no ER] momentos de interação, de troca entre alunos que potencializam a aprendizagem em si." (ENT1)</p>	Aprendizagem colaborativa
<p>"O mais transformador foi perceber que se tratava de estudar Sustentabilidade a partir de um desafio, e a partir do autoconhecimento. Isso é totalmente revolucionário, diferente de todo o curso de graduação." (FORM1)</p> <p>"É uma disciplina bem prática, mão na massa, em que os alunos têm que se engajar no conhecimento do conteúdo e na elaboração de soluções. [...] isso que diferencia o FIS das outras disciplinas." (ENT7)</p>	Aprendizagem orientada à prática, <i>problem posing/reframing</i> , autorreguladora
<p>"Os ápices foram os momentos mais lúdicos e menos racionais [...] A vida virtual é muito difícil e muito cansativa, e o grande ponto de diferenciação do FIS é trazer essa leveza." (FORM3)</p> <p>"Acho que mudou muito todas as vezes que a gente esteve envolvido com artes [...] a gente descobriu talentos ou redescobriu, ou só relaxou [...] Manter as artes mesmo de longe é importante." (GF1)</p>	Aprendizagem cognitiva de nível superior
<p>"Estava descobrindo outras possibilidades, falando com pessoas de fora da GV, gente importante, inspiradora. Acho que isso inspira você a pensar: quem eu sou? para onde eu quero ir? o que eu quero fazer? Vem muitos questionamentos." (ENT9)</p>	Pessoas de fora como fonte de conhecimento
<p>"Foi uma das poucas matérias que eu senti que fazia sentido eu estar lá porque eu ia aprender de fato interagindo, conversando, ouvindo, participando de atividades que não era só escrever algo no computador – que eu poderia fazer sozinha na biblioteca" (ENT5)</p>	Tecnologia a serviço da qualidade da interação

Aprender pela colaboração exige espaços no ER para interação e trabalho conjunto, propiciando construção coletiva de resultados formais e de modos de ver e fazer, de como

cada discussão atravessa os alunos em seus afetos e trajetórias de vida. A tecnologia precisa estar a serviço da qualidade dessas interações, do estabelecimento de espaços de confiança e afetos, mesmo com a distância física. A ênfase do FIS em colaboração intensificou o engajamento: câmeras ligadas, maior participação em debates, maior senso de equipe e de acolhimento. Um aluno disse: “de longe foi a disciplina em que mais se manteve o contato entre os alunos [...] no FIS a gente manteve de uma forma bem firme a tradição do convívio entre a sala, as conversas, principalmente porque o trabalho da disciplina era coletivo” (ENT7).

A interação com pessoas de fora inspira o aluno a olhar por uma nova perspectiva, e o ambiente virtual pode impulsionar essa interação, facilitando a conexão com pessoas do mundo todo (Brammer & Clark, 2020). Porém, não se trata do foco apenas no conhecimento do convidado, mas na qualidade da troca que amplia o engajamento.

Outro caminho para o engajamento no ER é a orientação para a prática e *problem posing* (Brunstein et al., 2021), promovendo o protagonismo e a autonomia (Oliveira et al., 2020). Os depoimentos indicam uma oportunidade de conexão do conteúdo da disciplina com a conjuntura e possibilidades de aprendizagem pela prática e pela reflexão crítica, ao agregar sentido ao que está sendo aprendido.

Finalmente, identificamos novas formas de expressividade sensível que emergem da aprendizagem cognitiva de nível superior (aprendizado mais abstrato aberto ao lúdico, à arte e à expressão corporal) e que são potencializadas e viabilizadas pela mudança de *sensorium* dentro do EC (Barretto, 2019; Martín-Barbero, 2000). Desafiando a possível comodidade de estar em casa, esse contexto de aprendizagem é reconhecido pela turma como catalisador de presença e de estímulo cognitivo, conferindo maior qualidade de interação no ambiente virtual. Para um estudante “[...] pensando no FIS21, que a turma sequer vai ter o início físico que pra gente foi tão importante, vai ser fundamental estimulá-los a acessar outros níveis de realidade pra fortalecer essa conexão do grupo” (FORM3).

Repensar o papel do professor: ser improvisador, construtor e facilitador. Mobilizar afetos

Conforme referencial teórico, o papel do professor muda completamente na AT, portanto, se quisermos promover um ERT, repensá-lo torna-se elemento central. Interagir por meio da câmera não é o mesmo que dar aulas presencialmente, assim as trocas virtuais precisam ser nutridas e suas especificidades, reconhecidas (Felice, 2017). Dai a importância de uma aprendizagem ainda mais centrada no aluno, trazendo fluidez e colaboração com o apoio do professor-facilitador (Brunnquell & Brunstein, 2018; Brunstein & King, 2018; Chory & Offstein, 2017; Gur-Ze’ev, 2010; Sterling, 2001).

No ER, é preciso que o docente esteja atento a aspectos emocionais e de infraestrutura que podem criar barreiras no processo de aprendizagem (Williamson, Eynon, & Potter, 2020), e aberto a trazer recursos e convidados externos para agregar ao processo formativo dimensões do conhecimento formal e sensível que estejam além do seu repertório.

Quadro 3. Repensar o papel do Professor

Repensar o papel do professor <i>Ser improvisador, construtor e facilitador. Mobilizar afetos.</i>	
Citações	Categorias
"Você percebe que o professor se propõe a pensar a aula como uma oportunidade de diálogo, de experiências, e não só 'eu tenho o conhecimento e preciso falar sobre isso.'" (ENT11)	Aprendizagem colaborativa
"Eu percebo [...] preocupação com o bem-estar do aluno. A equipe [FIS] é muito preocupada com como a gente está, o que está acontecendo, se a gente está aprendendo, se o método está rolando. [...] Essa preocupação de ver se o aluno está conseguindo aprender [...] é fundamental no <i>on-line</i> ." (ENT2)	Aprendizagem centrada no aluno
"A horizontalidade com que se forma o grupo, incluindo a equipe, é muito bonita. É esse o papel, humano, de professores. Vocês não deixam de ser professores, por não serem professores tradicionais. São professores muito mais eficientes, inclusive. Que inspiram, motivam e ensinam pela experiência individual de cada aluno. É disso que se trata educação [...]" (FORM1)	
"A preocupação com o aluno no <i>on-line</i> é muito fundamental. Tanto com a questão de infraestrutura que o aluno tem, com internet, que é uma coisa fundamental pro <i>on-line</i> . Quanto essa parte mais emocional de ver se tá acontecendo, esse diálogo de ver se tá aprendendo para além da prova. [...] Essa preocupação de ver se o aluno está conseguindo aprender. Uma devolutiva entre professor e aluno é fundamental no <i>on-line</i> também." (ENT2)	Professor praticante reflexivo, engajado na pesquisa-ação
"Eu considero uma aprendizagem transformadora quando eu percebo que aquele conteúdo não é um conteúdo de protocolo, eu percebo que o professor ou educador está ali se desdobrando tentando fazer a gente entender e tentando usar outros mecanismos que ele sabe que vão funcionar melhor [...]" (ENT2)	
"Vocês sempre trouxeram ao grupo reflexões muito valiosas, nos ajudaram a construir um lugar seguro em meio a tanto caos. [...] nos ajudaram até o fim para fazermos um projeto com a nossa cara. Em diversos momentos, senti vocês do meu lado, me apoiando, me dando amor, carinho e até uns puxões de orelhas quando necessário. Sinto que o laço que criamos foi muito sincero e profundo." (FORM8)	Objetivos da aprendizagem relacionados a cognição, afetos e habilidades
"O que eu senti muito com essa virada do <i>on-line</i> foi que deu uma aproximada equipe-grupo, sabe... Eu sentia muito vocês vivendo isso intensamente com a gente. Sei lá, era engraçado, porque tinha a distinção de equipe, eu sabia que vocês estavam lá coordenando as coisas, mas ao mesmo tempo eu sentia vocês comigo, sentindo minhas dores, entendendo e dando suporte. Isso foi muito importante, trouxe muito esse laço do grupo." (GF2)	

Isso nos leva aos objetivos da aprendizagem relacionados a cognição, afetos e habilidades: é preciso interesse e engajamento dos alunos para que a presença na aula virtual seja consistente. Há, portanto, espaço para o docente mobilizar afetos – emoções, sentimentos e vínculos – e incentivar neles novas competências. Segundo os depoimentos, no FIS, o tempo dedicado a promover maior aproximação – transparência e personalidade – com os professores e entre os alunos possibilitou um maior comprometimento da turma: "a gente deu tempo para aquele grupo criar uma sensação de respeito e cuidado com o outro, que eu acho que falta na sala de aula comum. [...] E eu acho que isso me fez, no *on-line*, me manter na tela, me manter com a câmera ligada, que é algo que eu tinha muita dificuldade de fazer na maioria das aulas" (ENT5).

Adaptar ferramentas a serviço do processo de ensino-aprendizagem: aproximar pessoas e lidar com a mudança de *sensorium*

A qualidade de interação construída se mostrou mais relevante do que a escolha do dispositivo tecnológico em si, o que corrobora a premissa do EC (Consani, 2018). Portanto, não se trata de elencar de modo rígido quais as melhores ferramentas para o ERT, mas explorar como adaptá-las para estimular a qualidade de interação, a sensorialidade e a sensibilidade (*sensorium*) dos agentes humanos que integram o EC, favorecendo a configuração da AT.

Quadro 4. Ferramentas a serviço do processo de ensino-aprendizagem

Adaptar ferramentas a serviço do processo de ensino-aprendizagem. Para aproximar pessoas e lidar com a mudança de <i>sensorium</i> .	
Citações	Categorias
"Acho que [não podem faltar no ER] ferramentas que consigam integrar as pessoas e aí produzir em conjunto [...] Ferramentas que dão essa sensação de que você está produzindo algo e que te dão o incentivo de você colocar no papel, ou na tela, em conjunto com outras pessoas, o que está sendo expresso." (ENT5)	Aprendizagem colaborativa
"A equipe me surpreendeu muito, tanto pelas conexões que traziam para as aulas, quanto pela capacidade de abordar os temas e dinâmicas certas, na hora certa. A capacidade de ler a situação e de fornecer instrumentos e ideias que nos tiravam da inércia ou do caos em que a gente se enroscava." (FORM9)	Aprendizagem centrada no aluno
"[...] trabalho em grupo nos círculos menores [...] era o momento em que a gente podia fazer uma troca com os amigos, perguntar como eles estavam e aí a gente ia fazendo a atividade e no fim de fato aquilo ficava na cabeça." (ENT5)	Objetivos da aprendizagem relacionados a cognição, afetos e habilidades
"A matéria era uma matéria de corpo mesmo... de corpo a corpo. Quando veio para o <i>on-line</i> deu um medinho. Mas acho que a gente conseguiu... A gente, vocês... Começar e finalizar a aula com a música é algo que vocês podiam manter para sempre." (GF2)	Pessoas de fora como fonte de conhecimento
"Quando eu vi que a macroimersão ia ser virtual, 5 horas por dia olhando pro Zoom, pensei que não ia dar certo. Mas acho que mesmo para as pessoas mais céticas foi uma coisa que acabou funcionando. Vocês fizeram um uso do Zoom num sentido que trouxe uma proximidade com a interação humana." (GF3)	Tecnologia a serviço da qualidade da interação
"[...] as pessoas estavam o tempo todo com a câmera ligada, e isso foi um grande diferencial em relação às outras matérias. Porque nas outras nove matérias que eu fiz, de uma classe de 40-50 pessoas, 3-4 ficavam com a câmera aberta. [...] Existe uma gestão do <i>on-line</i> que é muito mais complexa do que a gente pensaria a princípio." (FORM3)	
"Em termos de coisas extras que o FIS fez que manteve o que era no presencial, teve a dança, a fogueira, o dia da vela, quando vocês punham imagens... Aquele dia que vocês fizeram as vozes do campo eu senti como se todo mundo tivesse naquele <i>deck</i> olhando aqueles papéis. Foi uma coisa muito mágica essa transposição." (ENT3)	
"Quando tudo mudou para o EAD, confesso que dei uma desanimada temendo não viver a real experiência na qual imaginava ser o FIS. Mas isso tudo foi possível devido ao modo como a equipe conduziu o grupo. Um dos pontos mais diferentes e gostosos foi o jantar [virtual] em grupo, foi muito legal, ainda quero viver isso pessoalmente com todos. Os exercícios no espaço, a criação de sensações em todos os sentidos, a presença. Isso tudo me surpreendeu, pois nunca esperaria algo dessa forma." (FORM14)	Tecnologia lidando com mudança de <i>sensorium</i>
"[...] gostei muito das aulas em que teve vela. [...] Juro, a noite da fogueira foi uma das mais bonitas da minha vida. Porque você olhava a tela e tava todo mundo escuro com uma chaminha... Coisas assim dão uma conexão muito grande." (GF4)	

Pelos depoimentos, identificamos melhor desempenho das ferramentas quando:

- conectam pessoas de fora para trazer outras visões, realidades, repertórios;
- estimulam colaboração e conversas em grupos menores;
- criam pontes com aspectos da vida cotidiana dos alunos;
- propiciam e revelam a interação alunos-professores, potencializando cognição, afetos e habilidades: o cabelo desarrumado diante da câmera, a intimidade do espaço doméstico, momentos de respiro e descontração, demonstração de cuidado.

Portanto, os elementos centrais para tornar o ER uma experiência de AT estão entrelaçados: cada elemento está associado à ocorrência de pelo menos um outro, e as categorias evidenciam-se de modos diferentes, mas relacionados, em mais de um elemento. Por exemplo, ao entrarem em contato com pessoas de fora, os alunos reconhecem uma nova janela de conhecimento, ao passo que valorizam o papel do professor-facilitador e identificam como tecnologias relacionais e de comunicação podem servir ao processo de ensino-aprendizagem.

Duas dimensões chamam atenção no contexto do FIS: as práticas pedagógicas que se relacionam ao que é proposto na AT e na EpS, tais como a vivência de um dilema coletivo e o questionamento de pressupostos, devem ser mantidas no *on-line*, e a especificidade de seu EC (Barretto, 2019), para além da adaptação tecnológica: no FIS, docentes e estudantes apropriaram-se do digital para construir estímulos variados, organizar o conhecimento e influenciar a qualidade sensorial da experiência.

DISCUSSÃO

"As disciplinas [convencionais] não trazem essa questão transformadora. Acho que a proposta delas é outra [...] eu não me vi transformada por nenhuma matéria nessa experiência virtual. [...] precisa ter algo a mais, um estímulo, senão o que vai acontecer é que você não vai ver a aula" (ENT9). Esse depoimento ilustra a importância de pensarmos a AT no ensino de gestão, em especial quando ela acontece no ER. Conforme revela a experiência do FIS, "transformadora" é uma adjetivação que pode estar associada a todos os agentes e dinâmicas que envolvem o EC do trinômio AT-EpS-ER. Assim, esta pesquisa traz contribuições teóricas e práticas para o campo.

Como contribuição teórica, apresentamos um *framework* de referência em que articulamos as teorias de AT, EpS e EC para construir, a partir da análise do FIS, o conceito de ERT. Ao agregarmos o conceito de EC, que se revelou fundamental para que o ERT acontecesse por abranger o arranjo de tecnologias, pessoas, atividades e relações envolvidos na aprendizagem, a teoria e as práticas de AT também se beneficiam. O EC torna-se elemento que compõe e influencia a compreensão do campo, no ER ou no presencial, estabelecendo novas referências sobre a construção de relações e a mudança de *sensorium* dos envolvidos na AT, e sugerindo uma perspectiva integrada para os recursos pedagógicos – tecnológicos ou não – que potencializam a atuação docente.

Contribuímos também com um primeiro exercício de conceituação do ERT: o ensino realizado no ambiente virtual, que, por meio dos arranjos tecnológicos de um EC, possibilita a autorreflexão e o questionamento de pressupostos, valores e crenças em dilemas socioambientais, o reposicionamento dos problemas e, assim, o desenvolvimento de novas competências e papéis para promover o desenvolvimento sustentável.

Quanto às contribuições práticas para as instituições de ensino, centros de pesquisa, coordenadores e professores, compreendemos que é possível se inspirar nessa lógica do ERT e seus elementos centrais para tornarem seu ER mais transformador, principalmente quando voltado para questões socioambientais. Isso traz implicações diretas na necessidade de formação docente, tanto em AT quanto nos elementos do ERT. O caso do FIS mostra que há questões subjetivas para os docentes ao migrar para o ER, pois eles terão que lidar com suas resistências culturais, geracionais e epistêmicas, sintonizando com o propósito da AT (Chory & Offstein, 2017; Gur-Ze'ev, 2010). Ainda, a tecnologia como meio pelo qual participação, troca, relações – dinâmicas típicas da interação presencial – deverão ser estimuladas pode representar descobertas, mas também frustrações em professores e alunos, demandando atenção das instituições de ensino dos pontos de vista técnico e emocional.

Sobre os docentes, apresentamos uma série de mudanças de papel necessária no ERT. Por exemplo, toda a adaptação – ferramental e subjetiva – ao ER foi encarada no FIS como parte do processo de aprendizagem – não algo externo ou um fim em si mesmo – evidenciando o caráter humano da experiência e promovendo a colaboração e o lugar do professor como construtor de comunidade (Buber, 1971) da qual também faz parte. Essa comunidade é atravessada pelo propósito do conhecimento formal e da experiência coletiva, permeada por afetos e interações que não se restringem ao conteúdo de uma teoria (Brunstein & King, 2018; Cunliffe et al., 2020), e que humaniza as relações alunos-professores. Essa abordagem centrada no aluno e na reflexão de pressupostos tira o papel do professor “que sabe tudo”, algo relevante para modelos que migram da educação transmissiva para AT, no ER ou não.

Pensando um contexto mais abrangente do ensino de gestão, que é sua conexão direta com a própria forma de se fazer gestão, se é proposta da AT aproximar o que e como se ensina dos dilemas coletivos do mundo real e de uma profunda reflexão sobre si mesmo, ao mesmo tempo que as empresas devem atuar de modo integrado com esses contextos (Cunliffe et al., 2020), então estamos falando de uma diminuição do hiato entre formação e atuação profissional. Nesse sentido, o ERT pode não só oferecer e estimular repertório aos futuros administradores (teórico, técnico, emocional, relacional, tecnológico), mas também constituir um laboratório para como lidar de modo crítico, integrado, vivo, com questões coletivas e individuais que atravessam um assunto específico ou a formulação e execução de um projeto, incluindo desafios como pandemias, mudanças climáticas e relações humanas. Para um aluno: "A capacidade de reinventar toda a disciplina [...] foi uma coisa genial. Imagino que não deve ter sido fácil abrir mão do controle, replanejar o que já havia sido planejado e manter (ou pelo menos transparecer) calma. Essa é uma habilidade que eu valorizo como profissional e que quero muito desenvolver. Foi um semestre importante e único. Vivemos uma pandemia juntos" (FORM2).

CONCLUSÃO

A Covid-19 levou o mundo ao ERE, preconizando uma tendência do ER focado em gestão. Como são fenômenos recentes, há lacunas teóricas e práticas acerca de pedagogias que sejam transformadoras no ambiente virtual. A pesquisa aponta a AT como substrato tanto para lidar com essa carência como para oferecer uma pedagogia adequada ao momento de pandemia e ao mundo de *wicked problems*.

Nesta pesquisa, exploramos quais elementos de uma disciplina já ancorada na AT foram centrais para que ela acontecesse também no ER. A pesquisa contribui não só com práticas que podem ser pensadas por docentes que queiram adotar a AT no ER, mas também amplia o conceito de ER de gestão, campo ainda pouco estudado. Como limitações, é importante ressaltar que o FIS, de partida, propõe uma pedagogia disruptiva e, por consequência, atrai estudantes com maior abertura para AT. Também conta com uma equipe com formação multidisciplinar e intimidade prévia com dispositivos tecnológicos para educação, algo pouco usual e reprodutível em outras disciplinas. Por fim, a pesquisa esteve focada na análise da experiência da turma que migrou emergencialmente para o ER logo no início da pandemia, o que torna o contexto bastante específico e localizado.

Apesar da particularidade do caso, é possível refletir sobre interações complexas que a transformação almejada pela AT-EpS em ER deve abarcar. A partir dele, outros estudos podem ser conduzidos, como fazer uma avaliação da turma seguinte, que ocorreu integralmente no ER para ver se os elementos propostos se mantêm, ou estudar outras disciplinas baseadas na AT conduzidas no ER. Também pensamos ser oportuno o avanço na definição de uma teoria sobre ERT, que aqui enunciamos de maneira exploratória e preliminar. Dada a tendência do ER no ensino superior, avanços em teorias e práticas que contemplem a associação AT-ER mostram-se pertinentes e necessárias.

REFERÊNCIAS

- Abeydeera, S. (2021). Teaching and learning sustainability during and beyond Covid-19: A review of business and management studies. *University of Colombo Review (Series III)*, 2(1), 38-154. Recuperado de <http://archive.cmb.ac.lk:8080/research/bitstream/70130/6069/1/UCR-No.-2-Pages-138-154.pdf>
- Akrivou, K., & Bradbury-Huang, H. (2015). Educating integrated catalysts: Transforming business schools toward ethics and sustainability. *Academy of Management Learning & Education*, 14(2), 222-240. doi: 10.5465/amle.2012.0343
- Barretto, R. (2019). O corpo nos ecossistemas comunicativos: Desdobramentos para a educomunicação. 42º Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – INTERCOM, Belém, PA. Recuperado de <https://portalintercom.org.br/anais/nacional2019/resumos/R14-0670-1.pdf>

- Beech, N., & Anseel, F. (2020). Covid-19 and its impact on management research and education: Threats, opportunities and a manifesto. *British Journal of Management*, 31(3), 447–449. doi: 10.1111/1467-8551.12421
- Bozkurt, A., & Sharma, R. (2020). Emergency remote teaching in a time of global crisis due to CoronaVirus pandemic. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), 1-6. Recuperado de <http://www.asianjde.org>
- Brammer, S., & Clark, T. (2020). Covid-19 and management education: Reflections on challenges, opportunities, and potential futures. *British Journal of Management*, 31(3), 453-456. doi: 10.1111/1467-8551.12425
- Brinkmann, S., Denzin, N., & Lincoln, Y. (2018). *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (5th ed.). Sage Publications.
- Brunnquell, C., & Brunstein, J. (2018). Sustainability in management education: Contributions from critical reflection and transformative learning. *Metropolitan Universities*, 29(3). doi: 10.18060/21466
- Brunstein, J., & King, J. (2018). Organizing reflection to address collective dilemmas: Engaging students and professors with sustainable development in higher education. *Journal of Cleaner Production*, 203, 153-163. doi: 10.1016/j.jclepro.2018.08.136
- Brunstein, J., Walvoord, M. E., & Cunliff, E. (2021). Problem-posing in management classrooms for collective sustainability transformation. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 22(3), 477-496. doi: 10.1108/IJSHE-05-2020-0141
- Buber, M. (1971). *I and thou*. Touchstone. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Castaman, A. S., & Rodriguez, R. A. (2020). Distance education in the Covid crisis - 19: An experience report. *Research, Society and Development*, 9(6), 1-26. doi: 10.33448/rsd-v9i6.3699
- Chory, R. M., & Offstein, E. H. (2017). “Your professor will know you as a person”: Evaluating and rethinking the relational boundaries between faculty and students. *Journal of Management Education*, 41(1), 9-38. doi: 10.1177/1052562916647986
- Consani, M. A. (2018). Mediação tecnológica na educação: Os aportes teóricos e práticos da educomunicação para a educação a distância. *Revista de Graduação USP*, 3(1), 59. doi: 10.11606/issn.2525-376x.v3i1p59-65
- Cranton, P., & Torrisi-Steele, G. (2021). Transformative learning in an online environment. *International Journal of Adult Education and Technology*, 12(4), 1-11. doi: 10.4018/ijaet.2021100101
- Cunliffe, A. L., Aguiar, A. C., Góes, V., & Carreira, F. (2020). *Radical-reflexivity and transdisciplinarity as paths to developing responsible management education*. In D. C. Moosmayer, O. Laasch, C. Parkes, & K. G. Brown (Orgs.), *The SAGE Handbook of Responsible Management Learning and Education* (pp. 298-314). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Di Felice, M. (2017). *Net-ativismo: Da ação social para o ato conectivo*. São Paulo: Paulus Editora.
- Ferri, F., Grifoni, P., & Guzzo, T. (2020). Online learning and emergency remote teaching: Opportunities and challenges in emergency situations. *Societies*, 10(4), 86. doi: 10.3390/soc10040086

- Gambrell, J. A. (2016). Beyond personal transformation: Engaging students as agents for social change. *Journal of Multicultural Affairs*, 1(2). Recuperado de <https://scholarworks.sfasu.edu/jma/vol1/iss2/2>
- Ghoshal, S. (2005). Bad management theories are destroying good management practices. *Academy of Management Learning and Education*, 4(1), 75-91. doi: 10.5465/amle.2005.16132558
- Gioia, D. A., Corley, K. G., & Hamilton, A. L. (2013). Seeking qualitative rigor in inductive research: Notes on the Gioia methodology. *Organizational Research Methods*, 16(1), 15-31. doi: 10.1177/1094428112452151
- Govindarajan, V., & Srivastava, A. (2020, June). A post-pandemic strategy for U.S. Higher Ed. *Harvard Business Review*. Recuperado de <https://hbr.org/2020/06/a-post-pandemic-strategy-for-u-s-higher-ed>
- Gur-Ze'ev, I. (2007). *Critical theory, critical pedagogy and diaspora today*. In *Beyond the Modern-Postmodern Struggle in Education* (ch. 2, pp. 13-37). Netherlands: Brill.
- Hodges, C., Moore, S., Locke, B., Trust, T., & Bond, A. (2020, March). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause Review*. Recuperado de <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning->
- Hoggan, C. D. (2016). Transformative learning as a metatheory: Definition, criteria, and typology. *Adult Education Quarterly*, 66(1), 57-75. doi: 10.1177/0741713615611216
- Krishnamurthy, S. (2020). The future of business education: A commentary in the shadow of the Covid-19 pandemic. *Journal of Business Research*, 117, 1-5. doi: 10.1016/j.jbusres.2020.05.034
- Martín-Barbero, J. (2000). Retos culturales: de la comunicación a la educación. *Nueva Sociedad*, 169, 33-43. Recuperado de http://biblioteca-digital.ucsh.cl/greenstone/collect/revista1_old/archives/HASHab04/243784bd.dir/Retos%20culturales%20de%20la%20comunicacion%20a%20la%20educacion.pdf
- Mezirow, J. (1997). Transformative learning: Theory to practice. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 74, 5-12. doi: 10.1002/ace.7401
- Miles, M., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (3rd ed.). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Oliveira, R. M., Corrêa, Y., & Morés, A. (2020). Ensino remoto emergencial em tempos de Covid-19: Formação docente e tecnologias digitais. *Revista Internacional de Formação de Professores*, 5, e020028, 1-18. Recuperado de <https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rifp/article/view/179/110>
- Pokhrel, S., & Chhetri, R. (2021). A literature review on impact of Covid-19 pandemic on teaching and learning. *Higher Education for the Future*, 8(1), 133-141. doi: 10.1177/2347631120983481
- Priyadharshini, E. (2019). Anticipating the apocalypse: Monstrous educational futures. *Futures*, 113, 1-8. doi: 10.1016/j.futures.2019.102453
- Ribeiro, H. C. M., & Corrêa, R. (2020). Estratégias de ensino praticadas nas instituições de ensino superior privadas de um grupo educacional do Brasil frente à pandemia da Covid-19. *Revista Gestão Organizacional*, 14(1), 333-355. doi: 10.22277/rgo.v14i1.5658

- Ross, D. N., & Rosenbloom, A. (2011). Reflections on building and teaching an undergraduate strategic management course in a blended format. *Journal of Management Education*, 35(3), 351-376. doi: 10.1177/1052562911398979
- Stake, R. E. (2000). *Case studies*. In N. K Denzin & Y. S. Lincoln (Orgs.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 134-164). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Sterling, S (2001). *Sustainable Education – Re-visioning learning and change* (Schumacher Briefing no.6). UK: Schumacher Society/Green Books.
- Taylor, E. W., & Cranton, P. (2013). A theory in progress? Issues in transformative learning theory. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 4(1), 35-47. doi: 10.3384/rela.2000-7426.rela5000
- Tracy, S. J. (2010). Qualitative quality: Eight a"big-tent" criteria for excellent qualitative research. *Qualitative Inquiry*, 16(10), 837-851. doi: 10.1177/1077800410383121
- Wang, V., Torrissi-Steele, G., & Reinsfield, E. (2021). Transformative learning, epistemology and technology in adult education. *Journal of Adult and Continuing Education*, 27(2), 324-340. doi: 10.1177/1477971420918602
- Williamson, B., Eynon, R., & Potter, J. (2020). Pandemic politics, pedagogies and practices: digital technologies and distance education during the coronavirus emergency. *Learning, Media and Technology*, 45(2), 107-114. doi: 10.1080/17439884.2020.1761641

CONTRIBUIÇÃO DOS AUTORES

Fernanda Cassab Carreira: Administração do Projeto; Análise Formal; Conceituação; Curadoria de Dados; Escrita – Primeira Redação; Escrita – Revisão e Edição; Investigação; Metodologia; Supervisão; Validação; Visualização.

Ricardo Barretto: Análise Formal; Conceituação; Curadoria de Dados; Escrita – Primeira Redação; Escrita – Revisão e Edição; Investigação; Metodologia; Visualização.

Isabella Cruvinel Santiago: Análise Formal; Conceituação; Curadoria de Dados; Escrita – Primeira Redação; Escrita – Revisão e Edição; Investigação; Metodologia; Visualização.

Janette Brunstein: Análise Formal; Conceituação; Curadoria de Dados; Escrita – Primeira Redação; Escrita – Revisão e Edição; Investigação; Metodologia; Supervisão; Validação; Visualização.