

IMPACTOS E DILEMAS ENCONTRADOS PELOS DOCENTES DA PÓSGRADUACAO LATO SENSU EM ADMINISTRAÇÃO DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19

ANDREA CRISTINA DEIS RODRIGUES
UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE

GILBERTO PEREZ
UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE

Resumo

Ainda que a adoção de ferramentas on line já estivesse acontecendo gradualmente a Pandemia da COVID-19 acelerou este processo e forçou as Universidades a adotarem o ensino remoto digital como única opção para continuidade de seus cursos. Esta mudança repentina gerou diferentes impactos para os alunos e professores. O objetivo deste trabalho é analisar estes impactos por meio de uma pesquisa qualitativa de caráter exploratório que considerou as experiências de ensino-aprendizagem de alunos de cursos de graduação e pós-graduação no Brasil. Por meio de entrevistas e técnicas de análise de conteúdo identificaram-se seis meta-categorias que sistematizam as percepções e visões dos alunos entrevistados em relação ao tema proposto. Como não foi utilizado referencial teórico sobre os temas de ensino-aprendizagem e transformação digital, os resultados do estudo emergiram indutivamente de um processo de construção que se iniciou nas pesquisas de campo e se concretizou nas análises e discussões conjuntas dos pesquisadores. Ainda que a intenção deste trabalho não seja gerar generalizações, acredita-se que pode contribuir para a compreensão e melhoria de experiências que serão cada dia mais comuns no processo ensino-aprendizagem, assim como o aprimoramento do instrumento de avaliação.

Palavras Chave

Educação remota, Ensino aprendizagem, Pesquisa qualitativa

Agradecimento a órgão de fomento

Gratidão pela oportunidade de aprendizado e melhoria contínua. Sem este espaço não seria possível desenvolvimento, engajamento e melhoria.

IMPACTOS E DILEMAS ENCONTRADOS PELOS DOCENTES DA PÓS-GRADUAÇÃO *LATO SENSU* EM ADMINISTRAÇÃO DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19

1 Introdução

No final de 2019, a OMS (Organização Mundial da Saúde) foi alertada sobre um estranho surto de pneumonia que estava se alastrando na cidade de Wuhan, província de Hubei, na República Popular da China. O surto se espalhava rapidamente. Era grande o índice de pacientes que morriam. Além disso, o patógeno não era ainda conhecido, o que agravava o quadro da situação¹.

Poucas semanas depois, já em 2020, as autoridades chinesas confirmaram que a doença era um novo tipo de cepa ainda desconhecida de um coronavírus – vírus comum que é considerado a segunda maior causa de resfriado e que raramente causa doenças graves em seres humanos². Passou a ser conhecida pelo nome de SARS-CoV-2, causadora da COVID-19. Em poucos meses após o primeiro alerta, no dia 11 de março, foi declarada uma pandemia global, colocando todos os países em Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII) – o mais alto nível de alerta da Organização, conforme previsto no Regulamento Sanitário Internacional. Foram instituídos protocolos bastante específicos de prevenção e cuidados com a saúde, que variaram muito nos mais diversos contextos.

No Brasil, país em desenvolvimento, com inúmeros déficits socioculturais e com um território nacional tão díspar, a tomada de decisão foi muito rápida e, na mesma data em que a OMS declarou a pandemia, os governos locais já cancelaram as aulas em todos os estabelecimentos de ensino, independentemente de sua natureza pública ou privada. No mesmo mês, o governador do estado de São Paulo, João Doria, promulgou o decreto Nº 64.881, pelo qual foi estabelecida a primeira quarentena que restringia “as atividades de maneira a evitar a possível contaminação ou propagação do coronavírus³”. Entre outras determinações, o decreto delimitou os meses de março a abril como marcos primeiros desse recuo de atividades; contudo, ao longo dos meses seguintes, algumas outras quarentenas e restrições foram estabelecidas. Os demais estados da federação também tomaram medidas drásticas para tentar conter a circulação da doença para além das fronteiras.

Com todas as normativas estaduais, que foram acrescidas às federais, os estabelecimentos de educação superior se viram legalmente obrigados a interromperem suas atividades presenciais, passando todas ao remoto. Essa ação resultou em contextos bastante díspares, por inúmeros fatores, como a ausência de estruturas tecnológicas e de recursos para a adaptação das IES (Instituição de Ensino Superior) (Brasil, 2020 - Parecer CNE/CP n.º 5), discentes em precárias condições de acesso (Dias & Pinto, 2020, p. 546) e com lacunas de habilidades para construir o conhecimento através de atividades *online* e docentes despreparados ou sem competências para o uso da Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) (UNESCO, 2020).

Vale ressaltar, novamente, que falar de qualquer realidade socioeconômica e cultural no Brasil não é uma tarefa simples, e abrir os olhos para a realidade das IES Privadas no país coloca os pesquisadores numa posição complexa. Já há mais de uma década é presenciada a entrada de grupos de ensino de capital internacional privado, que trouxeram ao contexto universidades grande alcance das massas, oferecendo uma educação precária por um preço bastante chamativo para trabalhadores com baixa renda. Estas instituições já vinham oferecendo ensino à distância em certa medida, com uma alta taxa de alunos por sala de aula virtual e com tutores como mediadores da relação entre conhecimento pré-formatado e discentes (Zuin, 2006). Ao entrar na pandemia, muitos desses alunos perderam seus empregos e sustento,

rompendo a relação com as IES. Gerou-se, assim, um agravamento financeiro e, mais uma vez, o sucateamento na educação.

Por outro lado, instituições de ensino que operam com alunos das classes A e B, apesar de terem um índice considerável de trancamentos de matrículas e, posteriormente, de baixa procura pelo vestibular, conseguiram se reinventar e oferecer um processo educativo sério e consistente. No entanto, mesmo com algumas facilidades, também houve uma dificuldade na adaptação que exigiu ajudar os alunos bolsistas com equipamentos e acessos, especialmente à internet, e treinamento dos docentes que não estavam familiarizados com a situação.

Também é importante ressaltar o mais interessante: perceber que, em algumas instituições de ensino privadas, a procura pela pós-graduação aumentou, pois, muitos profissionais se viram empregados, precisando de uma qualificação mais adequada e com mais tempo para se dedicar aos estudos, uma vez que não precisavam mais se deslocar para seus serviços. O *home office* deu a liberdade para muitos se manterem na frente de seus computadores, se dedicando a muitas funções ao mesmo tempo que, inclusive, gerou uma série de desgastes à saúde, como o *burnout* e depressão (Maia & Dias, 2020).

Além disso, os docentes da pós-graduação *lato sensu* por excelência costumam apresentar uma qualificação acadêmica maior, uma experiência de mercado mais consistente e, de forma geral, uma relação mais tranquila com a tecnologia. Assim, a adaptação da sala de aula tradicional para o modelo remoto, inicialmente, parece ter sido menos traumática do que para outros setores da educação. Sem embargo, ficam algumas indagações sobre este processo, sobre como as IES investiram na passagem do presencial para o remoto e, talvez o mais importante, sobre como os docentes se adaptaram ao novo contexto. Eles cresceram em suas habilidades para manter a qualidade educacional de suas aulas e ampliaram suas competências enquanto profissional de um mundo cada vez mais voltado para as TICs? Esta pesquisa buscou exatamente preencher algumas dessas lacunas; em particular, concentra-se em levantar-se como o processo da passagem da sala de aula tradicional para o digital afetou a vida dos docentes de pós-graduação *lato sensu*, das universidades privadas, que lecionam nos cursos de Administração e Negócios.

2 Caminho metodológico

2.1 Problema de pesquisa e objetivo

Uma pesquisa acadêmica só existe pela percepção e, posteriormente, delimitação de um problema, que servirá de base para todas as demais etapas que trarão à luz soluções e/ou possíveis respostas para as perguntas iniciais. A inexistência de uma questão norteadora impossibilita a construção de um caminho a ser percorrido; afinal, sem saber onde se quer chegar, qual a chance de saber por onde ir? Assim, o mapa da presente pesquisa foi baseado no seguinte questionamento: qual foi a percepção, com relação à experiência vivida em aulas remotas, dos docentes de pós-graduação *lato sensu* em escolas privadas de Administração e Negócios, durante o período da pandemia (03/2020 a 12/2021), na qual as aulas presenciais estavam completamente suspensas e as disciplinas ocorreram no sistema remoto?

A partir dessa bússola, foram levantados alguns outros questionamentos que deram mais consistência à busca por respostas e ampliaram o horizonte da pesquisa. Fez-se uma série de indagações norteadoras ao projeto, que não necessariamente foram dirigidas aos entrevistados, mas serviram de bojo para o desenvolvimento metodológico da pesquisa. Estabeleceram-se três grandes eixos: a) atuação das IES; b) o protagonismo do docente; c) o retorno ao presencial.

Após a definição desses caminhos-âncora, a busca foi por procedimentos metodológicos adequados para responder às perguntas e, também, nos revelar como seguir na análise dos dados.

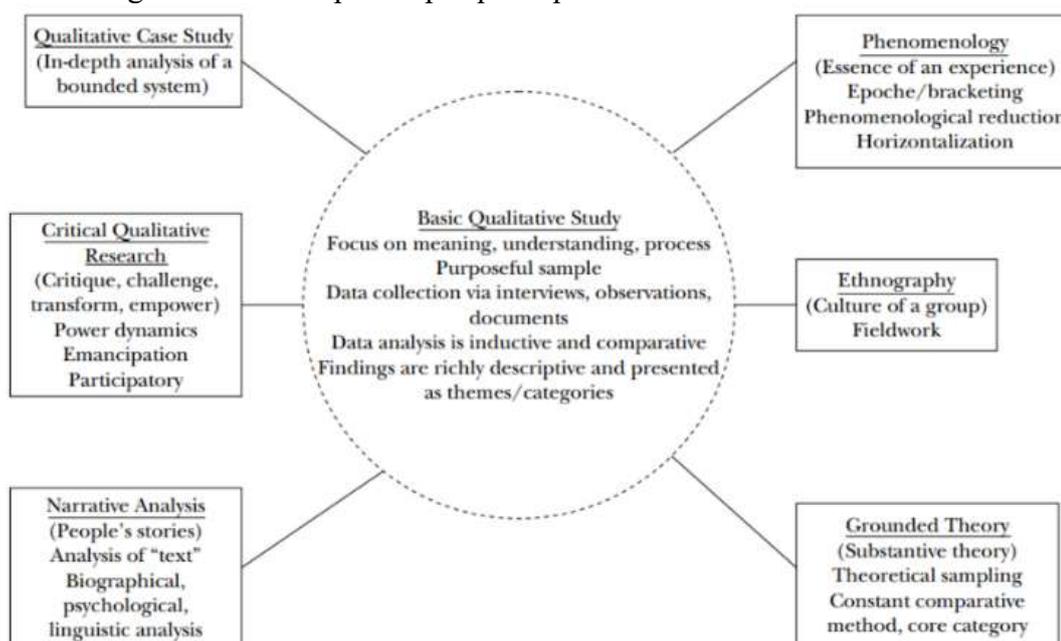
Dessa maneira, uma metodologia foi estruturada para responder à questão da pesquisa que, no fundo, estava baseada na percepção dos docentes sobre seu crescimento pessoal durante o período delimitado da pandemia com o objetivo de entender o processo da passagem da sala de aula tradicional para o digital afetou a vida dos docentes de pós-graduação *lato sensu*, das universidades privadas. Estes protagonistas precisavam ser ouvidos, de maneira que eles se sentissem aptos para expressar seus sentimentos, positivos e negativos, de modo a proporcionar um quadro de percepções comuns aos entrevistados e, sem dúvida, encontrar as particularidades que serviriam de base para a análise.

2.2 Fundamentação teórica

A abordagem escolhida para dar o devido protagonismo a estes docentes foi a *pesquisa qualitativa*, baseado no *paradigma interpretativista básico ou genérico* (Merriam, 1998; Godoi & Mattos, 2006, p. 115). No universo das possibilidades, a pesquisa foi entendida como qualitativa interpretativa por não basear o olhar para uma determinada cultura, como se pode entender uma etnografia proposta pelo viés da antropologia, e nem na análise de um *locus* peculiar, como no estudo de caso, comum nos cursos de administração, mas no ouvir os agentes dentro das instituições. Quanto a ser básica ou genérica por possuir as características da qualitativa, isso explica-se por não apresentar “todos os requisitos para ser tratada como um estudo de caso intensivo por meio do qual se visa aprofundar uma unidade de análise especificada” (Godoi e Mattos, 2006, p. 116).

Segundo Gephart (2004, p. 454), a pesquisa qualitativa tem configurações peculiares e únicas em comparação a outros métodos mais oclusos e focados, como a quantitativa, que utiliza um modelo hipotético-dedutivo, revela relações importante entre variáveis e testa proposições mais gerais (Gephart, 2004, p. 455). O autor ainda mostra que não há um aspecto único que a define, mas, por sua natureza, amplia e flexibiliza⁴ o olhar para o objeto de estudo. Assim, utiliza-se de ferramentas diversas para formatar o que chama de ‘multimétodo’ ou ‘multimetodologia’. No mesmo sentido, Merriam (2002, p. 38), cria de maneira bastante ilustrativa e didática o diagrama da **figura 1**:

Figura 1 – Diagrama com os tipos de pesquisa qualitativa



Fonte: Merriam (2002, p. 38)

O estudo qualitativo básico aparece ao centro, como se pode ver na **figura 1**, dando abertura para as demais abordagens possíveis do mesmo campo, abrangendo visões mais específicas, como o estudo de caso, e abrindo-se para possibilidades mais focadas nos seres humanos, como a análise narrativa. Em adição, a centralidade se subdivide nos seguintes pontos: a) foco no significado, compreensão, processo; b) amostra proposital; c) coleta de dados através de entrevistas, observações, documentos; d) análise de dados comparativa; e) achados ricamente descritivos e apresentados como temas/categorias.

Em conformidade com as propostas de Gephart (2004, p. 454), a ênfase nas qualidades das entidades, nos processos e significados que ocorrem naturalmente nas instituições (no caso da presente pesquisa, IES), bem como a utilização dos atores sociais – os docentes, neste trabalho – para entender os fenômenos locais, somado a como a experiência social é criada, constituem significados e produzem representações do mundo que o tornam visível. Isso é característico da pesquisa *qualitativa interpretativista genérica*, que abre um arcabouço metodológico ideal para o objetivo da pesquisa. Em adição, segundo Brunstein e Serrano (2008), os estudos que abarcam todas estas características mantêm o foco “na perspectiva e na visão de mundo dos entrevistados”, o que abre, posteriormente, portas para a construção dos dados por meio da técnica de entrevista em profundidade, estruturada, realizada em plataformas digitais. Retomando a proposta de Merriam (2002, p.38), apresentada no diagrama da **figura 1**, na análise de dados da presente pesquisa será utilizada a comparação entre o material obtido e todos os processos serão exaustivamente descritivos e apresentados como temas/categorias.

As categorias foram definidas ao longo da leitura e da revisão de cada uma das entrevistas. A primeira entrevista serviu como pré-teste, mas também foi considerada, ainda que parcialmente, como material de análise. As duas seguintes foram integralmente utilizadas na análise dos dados. Assim, foram destacadas seis entrevistas, validadas, que buscaram o que Brunstein e Serrano (2008, p. 7) chamaram de ‘meta categorias’ e como elas se inter-relacionam. Cada uma dessas metacategorias principais foram encontrados por meio de “padrões, coerências e núcleos centrais de significados” (Brunstein & Serrano, 2008, p. 7).

Ademais, a metodologia qualitativa está em constante movimento e permite olhar o fenômeno ao mesmo tempo em que ele ocorre, o que do tempo e espaço que estamos vivendo, com um objeto que poderia ser mirado em diversos momentos da mesma ocorrência, a pandemia do COVID-19, revela a importância de julgamentos individuais contextualizados (Brunstein & Serrano, 2008, p. 7). Dessa maneira, foram considerados imprevistos gerais, do *macro*⁵ ao *micro*⁶, e compreendido que as realidades não podem ser reduzidas a algumas variáveis, especialmente numéricas e estatísticas. Vale reforçar igualmente, até com uma estranha certeza, de que nos tempos líquidos⁷, tudo que é sólido desmancha no ar, visualizar problemas no plano *macro* parece bastante pertinente e objetivo para o momento.

2.3 Procedimentos metodológicos

Godoi & Mattos (2006, p. 303) propõem que a entrevista, dentro da pesquisa qualitativa, é “um evento de intercâmbio dialógico”, inserido na prática da comunicação humana, que pode promover uma reformulação metodológica, além de enriquecer a prática de pesquisa e construir novas situações de conhecimento. Posto que é dialógica, algumas questões são centrais e devem ser levadas em consideração neste tipo de pesquisa: a) o entrevistador está na situação para ouvir e o entrevistado para falar, cada um sabendo de seu papel; b) o entrevistador tem por obrigação estimular o entrevistado a falar, sem fazê-lo se sentir pressionado ou julgado; c) o entrevistado deve perceber que o entrevistador é encarregado de organizar e manter a conversa (Godoi & Mattos, 2006, p. 303 e 304). Essas características podem parecer bastante simples e fáceis de serem assimiladas, mas, na prática, podem trazer dificuldades de vários tipos,

inclusive na ansiedade do pesquisador em querer complementar e interferir na fala do entrevistado.

Uma vez que há a ciência de que a construção do levantamento dos dados constituídos por essa vinculação está no contexto científico e não em um diálogo aberto sem um objetivo pré-definido, mas que deve ser encarado com rigor metodológico e uma postura adequada, Patton (*apud* Godoi & Mattos, 2006 p. 304) pontuou modelos possíveis de entrevistas de pesquisa qualitativa:

- a) Entrevista conversacional livre em torno de um tema;
- b) Entrevista baseada em roteiro;
- c) Entrevista padronizada aberta.

Ampliando a discussão, Godoi & Mattos (2006) vão levantar abordagens de Sierra, mas, ao final, chegam à conclusão de que uma entrevista em profundidade é o tipo de entrevista em que o objeto de investigação é constituído pela vida. Experiências, ideias, valores e trocas simbólicas estão em jogo na construção dos sentidos, que são pessoais e coletivos: isto é, socioculturais. Essa peculiaridade da profundidade “tende a construir um quadro geral e dinâmico da configuração vivencial e cognitiva do sujeito, independente de sua participação como ator” .(Godoi & Mattos, 2006, p. 305).

Neste caso, compreendendo a pergunta norteadora e a delimitação do objeto, para a pesquisa foi utilizado o que Godoi & Mattos (2006, p. 304) denominou como *entrevista padronizada aberta*, que, para Godoi & Mattos (2006, p. 305) seria considerada uma *entrevista em profundidade* ou *entrevista qualitativa aberta*. Em adição, partindo da classificação proposta por Qu e Dumay (2011, p. 243), foi criado um questionário estruturado, com uma lista de perguntas ordenadas a serem aplicadas igualmente em todas as entrevistas realizadas.

Antes da aplicação deste questionário estruturado, foi realizado um pré-teste, como previamente abordado, com o objetivo de validar o instrumento e fazer os ajustes necessários na ferramenta, para posteriormente aplicar nos demais entrevistados. Uma vez que poucas modificações foram realizadas, compreendeu-se que os resultados obtidos inicialmente estavam aptos para serem analisados no conjunto da obra, sendo assim elas foram mantidas.

2.4 Escolha dos sujeitos da pesquisa

A pesquisa qualitativa tem o objetivo de compreender um fenômeno em profundidade. A intenção não é generalizar estatisticamente os resultados. Por isso, na pesquisa qualitativa, é necessário selecionar participantes que realmente sabem falar sobre o fenômeno que está sendo estudado. (Saunders & Townsend, 2019)

Existem três técnicas de seleção de participantes na pesquisa qualitativa, segundo os autores:

- a) Seleção intencional, na qual o(a) pesquisador(a) tem a intenção de selecionar participantes e, por isso, busca pessoas com um determinado perfil a partir do seu julgamento, com base no problema de pesquisa. Dentro deste guarda-chuva de técnicas de seleção de participantes, podemos incluir a seleção teórica, a seleção de casos e a seleção oportunista;
- b) Seleção voluntária, a qual acontece de forma contrária à seleção intencional, pois são os participantes que se voluntariaram a participar da pesquisa. Esse grupo de técnicas inclui a técnica *snowball* (bola de neve), quando o(a) pesquisador(a) pede indicação de outras pessoas com aquele mesmo perfil para os participantes que já foram entrevistados, e a técnica de autoseleção, quando os participantes entendem que têm o perfil buscado e entram em contato com o(a) pesquisador(a);
- c) Seleção casual (por conveniência), na qual se buscam pessoas com o perfil desejado em lugares onde o acesso a elas é mais fácil. Por exemplo, pode-se entrar em contato com

uma empresa que tenha funcionários com esse perfil ou buscar algum lugar que as pessoas desejadas costumam frequentar.

A seleção utilizada para a presente pesquisa foi a seleção intencional, com o objetivo responder à questão de pesquisa e seus critérios.

Boddy (2016) acredita que a pesquisa qualitativa está mais relacionada à compreensão em profundidade que à compreensão ampla de um tema. Assim, o tamanho da amostra deve ser contextual. Sampieri, Collado e Baptista (2013), por sua vez, propõem que os três fatores determinantes no número de casos estão relacionados à: 1) capacidade operacional da coleta e análise; 2) entendimento do fenômeno e 3) natureza do fenômeno analisado;

Foram realizadas entrevistas com professores que estão atuantes no formato *online* e que desempenhavam seu papel enquanto professor no formato presencial. Onde a finalidade era a profundidade e não a quantidade. Eles foram escolhidos por conveniência dos pesquisadores, mas sempre guardando o critério relacionado ao problema de pesquisa. Acredita-se que, com este número de entrevistas, os objetivos propostos para o trabalho foram atingidos, por um lado, mantendo a proposta exploratória do estudo e, por outro, considerando a capacidade operacional da pesquisa.

A coleta dos dados foi feita via entrevistas *online*, e presencialmente, ocorreram entre os meses de setembro e outubro de 2021.

Dentre as características destacam-se professores: engenheiros, cientistas de dados e administradores. Sendo homens e mulheres com a idade entre 30 e 70 anos, valorizando a diversidade e contexto das diversas gerações atuantes.

3 Análise dos resultados

Jimenez, Flores e Gómez (1994, p. 181), ao desenvolverem um olhar para a situação educacional que estavam analisando, assumem o desafio de encontrar uma estrutura de investigação que dê conta de apresentar dados qualitativos de maneira mais sólida e analítica, demonstrando o quanto esta modalidade de análise está ancorada na teoria e na criação de um método sério e pertinente. Nesse sentido, é interessante que, para eles, os dados obtidos na pesquisa qualitativa são uma elaboração primária que nos informa acerca da existência de uma realidade e de como ela se manifesta para os diferentes sujeitos que nela estão envolvidos.

Nessa perspectiva, pode-se perceber o fenômeno desde seu contexto holístico, ou integral, sem separar cada um dos elementos que o explicam, construindo uma malha plural de levantamento de dados e análise. A partir de tal levantamento, que não é numérico, mas se ancora no olhar para os contextos e nas falas percebidas, podemos aprofundar os matizes, contradições, peculiaridades e particularidades de cada pessoa, grupo ou instituição. O grande guarda-chuva que se abre para dar voz aos escolhidos, dentro dos parâmetros previamente constituídos, vai aos poucos se fechando, compreendendo que discursos não são separados da realidade.

Ressalta-se que o olhar para o sujeito não se dá para a sua vida como um todo, mas para o momento específico e para as temáticas focadas, abrindo um caminho que, em momentos, interpela a fala de outros sujeitos que estão vivenciando questões parecidas, com percepções individualmente diferentes; em outros, contribui com ela, e ainda em outros, a adensa. Há um tempo e um espaço. Os cruzamentos são as aderências coletivas, mas os desvios também são considerados enquanto dados. As instituições, quando necessárias à análise do contexto, são o pano de fundo, e as relações se traçam a partir de seus norteadores; na maioria das vezes, ganham vida própria. Na corporação, os discursos são coesos; na prática o sujeito e a unidade social são dotados de força própria, fazendo emergir discursos e percepções que podem colidir.

A pesquisa qualitativa usa suas ferramentas específicas para conseguir analisar estes contextos e encontrar categorias que abram o olhar para a análise. Entrevistas, notas de campos,

diários e outros documentos, representados por textos, imagens e/ou gráficos, vão dando vida à interpretação do material. Como pontuam os autores:

A análise de dados é uma atividade que implica em um conjunto de manipulações, transformações, reflexões e comprovações realizadas a partir dos dados com a finalidade de extrair significados relevantes para um problema de investigação. (JIMENEZ, FLORES E GÓMEZ, p.183).

Assim, na mesma linha, pode-se destacar que há três eixos básicos de trabalho para a análise dos dados na pesquisa qualitativa interpretativa: a) redução da informação; b) disposição e apresentação dela; c) obtenção de resultados e verificação das conclusões. Na convergência dos três eixos, foi encontrado a equação entre reconhecimento e análise, que acontece ao longo de um determinado período, mas que funciona de maneira iterativa, de modo que ambos acontecem ao mesmo tempo, e interativa, posto que uma altera o outro de maneira constante, mantendo a temperatura da pesquisa sempre equalizada (Miles & Huberman, 1984, p. 23). Nessa lógica, seguindo Jimenez, Flores e Gómez (1994, p. 187), pode-se sistematizar o processo geral de análise de dados qualitativos da seguinte maneira:

- 1) **Separação das unidades:** aqui foi determinado os critérios de separação temática, gramatical, convencional e social que servirão de guia para a organização dos dados a serem analisados. Neste caso, as separações foram temáticas para criação de meta-categorias e subcategorias;
- 2) **Redução de dados:** nesta fase, trabalha-se com duas abordagens básicas, a identificação e classificação dos elementos e, posteriormente, a síntese e agrupamento deles;
- 3) **Disposição e transposição de dados:** disposição dos dados já separados e agrupados e, sequencialmente, a transformação dos dados em outras linguagens, numéricas, gráficos e/ou diagramas;
- 4) **Obtenção de resultados e verificação das conclusões:** processo para obter resultados, para alcançar e verificar conclusões.

Essa ordem apresentada foi usada para o encaminhamento da pesquisa. Cada um dos passos foi utilizado para o processamento dos dados encontrados. Dessa maneira, ao longo do desenvolvimento da pesquisa, é retomado cada um dos tópicos levantados, demonstrando sua aplicação e suas possibilidades analíticas.

3.1 Categorização dos dados

Dado o desafio de transformar a informação em conhecimento, alinhado com a necessidade de reter grandes quantidades deste, faz-se necessária a redução dos dados coletados e a transformação deles em unidades elementares que possam facilitar o entendimento, de maneira simples, porém, com robustez e relevância ao estudo proposto. Com base nesse pensamento, foi analisado o cenário percebido pelos professores de pós-graduação nos cursos de Administração e Gestão, em aulas remotas durante a pandemia, e uma perspectiva da pesquisa qualitativa, a qual apresenta a análise dos dados coletados e categorizados.

Conforme Jiménez, Flores e Gómez (1994, p. 190) a categorização permite agrupar conceitualmente as unidades que são abrangidas pelo mesmo tópico. Assim, após a transcrição e análise das informações coletadas nas entrevistas realizadas neste estudo, foram identificadas seis categorias principais, as quais descrevem as junções das percepções de um cenário envolto por incertezas e experiências individuais que afetam o coletivo.

Neste momento, seguindo o que Jiménez, Flores e Gómez (1994, p. 190) chamam de redução de dados, na qual todos os dados obtidos ao longo das entrevistas vão sendo reduzidos a categorias compreensivas, relevantes e significativas para a compreensão das falas que emergem ao longo do processo. Para tal, seguiu-se o que os autores chamaram de separação de

unidades, que poderiam ser físicas, temáticas, gramaticais, conversacionais e sociais. Neste caso, específico entendeu-se que a categorização por temas seria o mais adequado, uma vez que, para as demais, seriam necessárias mais ferramentas específicas e critérios para tal.

A partir da certeza de que seriam investigados os dados de maneira temática, o próximo passo, dentro da metodologia estabelecida, foi o de identificação e classificação, que seriam os grandes conjuntos de uma classe de significados. Segundo Jiménez, Flores e Gómez (1994, p. 190), neste momento, podem-se buscar perspectivas sobre um problema, método, estratégias ou processos por meio de diversos olhares. Assim, chegou-se às grandes categorias, ou às categorias emergentes: sentimentos, adaptação, aprendizagem, recursos, resistência e retorno principal.

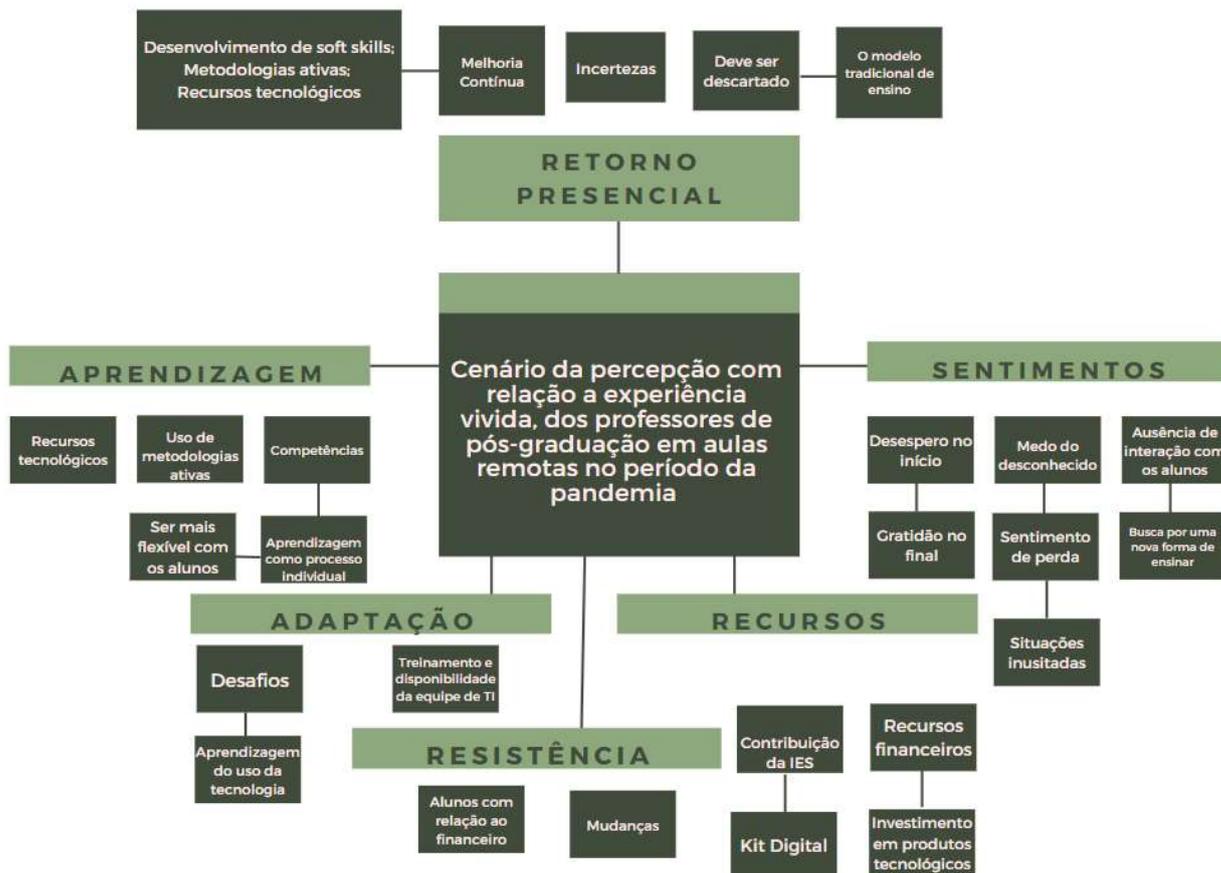
Com as divisões já constituídas, partiu-se para a codificação dos dados, que foi a atribuição de um código criado pelo grupo para cada um dos entrevistados. Tal código é composto por uma *letra* que representa o entrevistador, dois pontos para sinalizar a mudança de categoria, uma nova letra demonstrando qual entrevistado e um número associado ao momento da pesquisa em que foi realizada o questionamento. Dessa maneira, os códigos constituíram-se da seguinte maneira: e=entrevistado, número do entrevista

Ressalte-se que, em uma pesquisa qualitativa, os códigos podem ser alterados ao longo do processo quando houver necessidade, contanto que sejam indicadas estas alterações ao longo do texto. Contudo, neste caso específico, não foi necessário nem mudança de códigos e nem das categorias emergentes.

Por último, ainda em redução dos dados, encontra-se a síntese e o agrupamento, nos quais os dados são transformados em análise, que pode ser estatística, dentro de um olhar empírico, ou de maneira mais qualitativa e menos numérica. Para os dados obtidos durante no presente trabalho, revelou-se mais coerente o tratamento de dados voltado para a qualidade e análise dos pontos abordados durante as entrevistas que eram vistas nos demais discursos dos entrevistados. Cruzamento de palavras e expressões, especialmente aquelas que remetiam às adjetivações referentes aos processos da pandemia, foram observadas e contextualizadas em cada uma das falas, guiando o olhar examinador para as categorias vigentes.

Para uma melhor visualização e entendimento das categorias principais, houve a necessidade do desmembramento em subcategorias, as quais foram identificadas ao longo das transcrições das entrevistas, pelos relatos dos professores, as experiências vividas por cada um, em um cenário de aulas remotas no período da pandemia. Tais subcategorias são descritas no mapa categorial, apresentado na **figura 2**:

Figura 2: Mapa categorial



Fonte: elaborado pelos autores

Assim, a metodologia proposta por Jiménez, Flores e Gómez (1994) foi aplicada da seguinte maneira na leitura do material e análise dos dados qualitativos interpretativos:

O cenário percebido pelos professores dos cursos de pós-graduação em Administração, durante o período de pandemia (quando houve a necessidade de adaptação das aulas presenciais para o formato de aulas remotas), gerou um momento único na vida de cada professor, que, na sua individualidade, apresenta a percepção de tal situação como uma experiência vivida de aprendizagem e de mudança na forma de aprender e ensinar, mas também, na forma de enxergar o outro, com as limitações e particularidades de cada indivíduo, seja ele um colega de trabalho ou o aluno. Torna-se mais perceptível o entendimento de que o aluno é o protagonista de todo o processo de ensino-aprendizagem, pois toda a busca pela qualidade das aulas, mudanças nos processos tecnológicos e mudanças individuais de cada professor têm como foco principal o próprio aluno.

Todo cenário percebido e as experiências vividas geraram sentimentos diversos, necessidade de adaptação a uma nova forma de ensinar, aprendizagem de novos processos tecnológicos e competências individuais, investimentos de recursos financeiros, resistência ao novo, algo ainda desconhecido no início e principalmente as incertezas de um retorno ao formato presencial, o qual também gera muitos sentimentos e importantes reflexões, conforme descritos nas categorias seguintes:

3.1.1 Sentimentos:

Os professores de pós-graduação descreveram um misto de emoções e sentimentos com relação ao período inicial das aulas em formato remoto, como o medo do desconhecido; o sentimento de perda por não poder estar com os alunos face a face; o desespero inicial devido às circunstâncias de uma pandemia com uma proporção nunca vista anteriormente e frente a uma nova forma de ensinar; as dificuldades na condução das situações inusitadas tanto com os alunos quanto com os próprios professores, ocorridas pela falta de experiência e vivência com os recursos tecnológicos; a ausência de interação com os alunos, a qual proporcionou um sentimento de querer aprender uma nova forma de ensinar; tudo isso somado a frustração inicial de que tudo voltaria ao normal em um rápido período de tempo, o que não aconteceu, levando esses professores a percorrer um caminho de aprendizagem e adaptação.

Será apresentado a seguir trechos transcritos, para que seja possível a observação dos sentimentos categorizados.

“Quando iniciamos a pandemia, minha percepção é de que seria um período curto de alguns meses, e que estaríamos fazendo algo provisório. Não tanto como síncrono como evoluímos hoje, mas como uma adaptação do Moodle para fazer uma interação com os alunos através de uma plataforma virtual, da qual também pudéssemos interagir para tirar dúvidas, para dar orientações. Mas, num primeiro momento, não imaginei a gente dando uma aula inteira à noite, fazendo de forma síncrona e nem gravando também. Nas primeiras semanas acho que ninguém tinha esta ideia por enquanto.” (A:E1).

“O sentimento foi de perda! Porque a interação, o contato, a construção do conhecimento para mim até então se fazia presente, realmente olhando a reação do aluno, percebendo o brilho nos olhos, percebendo o interesse e tendo a ilusão de que eu pudesse em sala de aula ter algum controle sobre a captação da atenção do outro.” (A:E2).

“A primeira sensação é de desespero, realmente, porque, sob o nosso entender, a gente não sabia fazer a educação de outra maneira que não fosse ali com aquele contato *tête-à-tête* com o aluno. [...] A sensação inicial foi de desespero, mas depois tivemos a grata surpresa de que a gente conseguia fazer e que era possível sim, fazer educação, e educação de qualidade, mesmo não estando ali com os alunos no mesmo espaço. Depois, quando fomos conseguindo adquirir novas *skills*, se tornou prazeroso, apesar de toda a dificuldade do processo.” (A:E3).

3.1.2 Adaptação:

Apesar de apresentar muitos desafios, o processo de adaptação ao novo formato de aulas remotas ocorreu de forma rápida, devido à necessidade de dar continuidade ao semestre que estava em andamento, e os maiores desafios relatados pelos professores encontravam-se no uso correto da tecnologia e nos recursos para a melhoria do ensino, pois muitos não estavam familiarizados com tais recursos. Porém, a maior adaptação percebida foi com relação à resiliência em traçar um novo caminho para a educação de qualidade.

Será apresentado a seguir trechos transcritos, para que seja possível a observação quanto ao processo de adaptação:

“Uma catástrofe no sentido de desorganização de primeiro momento e uma necessidade para preservação da vida.”(A:E3).

“Tive uma condição muito favorável, tive todos os recursos possíveis e imagináveis, todo o suporte, eu participei dos primeiros treinamentos de colegas meus que não puderam; questões de trabalho.”(A:E2).

“O período de adaptação foi muito rápida, como eu disse, em um mês já estávamos todos adaptados e os resultados foram aparecendo com o tempo, apesar da frustração de muitas vezes ter a sensação de falar para o vazio, pois os alunos ficam com as câmeras fechadas, é necessário fazer provocações para uma maior dinâmica em sala de aula e assim os resultados vão aparecendo.” (A:E1).

3.1.3 Aprendizagem:

Quanto à percepção dos professores com relação aos aprendizados adquiridos durante o período de aulas remotas, desde o seu início até o presente momento, e após fazerem uma reflexão sobre o tema, ficou claro que algumas competências foram desenvolvidas e ainda outras a desenvolver, como a administração do tempo e gerenciamento das emoções.

Sem embargo, todas com o intuito de melhorar o processo de ensino aprendizagem e manter o padrão de qualidade das aulas, essas competências foram mais percebidas no âmbito do uso da tecnologia, da aprendizagem como um processo individual de cada aluno, uso de metodologias ativas e maior flexibilidade, tentando entender as limitações com relação aos recursos tecnológicos e adaptação dos alunos a um novo formato de aula.

Será apresentado a seguir trechos transcritos, para que seja possível a observação quanto ao processo de aprendizagem:

“Olha, competência? Eu sou um pouco suspeito para falar em habilidades e competências, dessas terminologias, né? Mas eu acho, ô Denise, eu acho que eu desenvolvi uma competência de ter uma leitura mais flexível, sabe, do processo. O que eu acho que, quando o processo é mais duro, mais dificultoso, mais flexível, você tem que tentar segurar essa; então, isso eu acho que mudou bastante em mim, nesse sentido, porque, para corrigir um problema aqui, né? Para hoje, é uma dificuldade ali, então acho que essa habilidade da flexibilidade, eu acho que ficou mais a florada, é sentido.” (A:E3).

“Do ponto de vista do professor, conseguimos entender melhor a diferença do EAD para a aula remota, em termos de competências novas adquiridas; talvez eu não ressaltaria muitas, mas, por exemplo, pelo fato de ter a sensação de estar falando para o vazio, na aula remota, é necessário fazer provocações com os alunos o tempo todo e assim a aula fica mais dinâmica, traçar estratégias para não falar para o vazio e as competências na área tecnológica.” (A:E1).

“Eu sou um defensor do ensino remoto. Algumas questões, do estudante sério, eu acho que foram implementadas em uma cultura de aprendizagem, num processo ativo de aprendizagem. Para mim, o grande aprendizado, as pessoas entenderam que aprendizagem é um processo individual, exclusivo e ele é um processo ativo e não é um processo receptivo.” (A:E2).

3.1.4 Recursos:

Com a necessidade de alterar o formato das aulas de presencial para o remoto, houve também a necessidade de adequação da estrutura de *home office* para os professores. Assim, a pesquisa identificou, na categoria de recursos, que as Instituições de Ensino Superior (IES) contribuíram com suporte da equipe de TI (Tecnologia da Informação), por meio do compartilhamento de informações, treinamentos e tecnologia necessária, como aplicativos e softwares, para o acesso às aulas remotas.

No entanto, quanto aos recursos para aquisição de equipamentos, um entrevistado relatou que recebeu um *kit* digital em casa, enviado pela IES; os demais relatam que foi necessário um investimento próprio em equipamentos como câmera, microfone e maior velocidade de internet, para proporcionar aulas com maior qualidade.

Será apresentado a seguir trechos transcritos, para que seja possível a observação quanto aos recursos e seus desafios:

“Eu acho que a nossa Instituição é peculiar, porque nos tornamos a Instituição, sou a Instituição 42 anos, então, entre nós, já nos apoiamos, nos ajudamos. A entidade por si só se apoia. O que houve foi que a Universidade correu atrás de tecnologia, não é do dia para noite que você transforma a realidade, a rede de apoio foi tão forte que em uma semana estávamos dando aula, isto não existe, é um negócio fenomenal.” (A:E2).

“Então ela se organizou, mas ela deu métodos para a gente bem interessante. Nós recebemos em casa um *kit* digital, formado por fone sem fio, microfone, e, sabe, é bacana. O treinamento foi bem intenso nas plataformas.” (A:E3).

“A Instituição já tinha todo um preparo com os professores, ficou mais fácil, pois já existia um apoio tecnológico e foram preparados os tutoriais, que são ótimos, tutorial para o aluno, tutorial para os professores e, com isso, a migração ficou muito mais fácil, não teve dificuldade.” (A:E1).

3.1.5 Resistência:

Devido à falta de entendimento da diferença entre o ensino remoto e a educação a distância (EAD), houve resistência por parte dos alunos, os quais solicitaram a redução das mensalidades, pois os cursos presenciais são mais caros que os cursos na modalidade EAD.

Porém, após um período de explicações por parte dos professores e das Instituições e após o período de adaptação, os alunos entenderam que as aulas em formato remoto, são aulas ao vivo com diferença apenas ao espaço ocupado por professor e aluno, mas, em tempo real, sendo isso diferente nas aulas da modalidade EAD.

Com isso, as resistências entre os alunos se reduziram, conforme apresentadas nos relatos transcritos na sequência:

“A resistência foi à medida que a dificuldade financeira foi aumentando, eu passei os seis primeiros meses justificando para os alunos, porque eles pressionavam para que a gente reduzisse o preço das parcelas. Eles comparavam com a educação em EAD, esta resistência permaneceu por um bom tempo. Depois introduzimos uma nova plataforma que tinha mais possibilidades e esta resistência foi caindo. Os professores também foram aprendendo a lidar melhor com as ferramentas. Os alunos perceberam que a realidade era esta.” (A:E1).

“As maiores resistências foram por falta de entendimento, custos, modelo contrato, falta de recursos.” (A:E2).

3.1.6 Retorno Presencial:

Quanto ao retorno presencial, as incertezas ainda existem, porém, as certezas de que a educação mudou e que os professores também mudaram; de que é possível fazer educação de qualidade independente da modalidade exercida; o desenvolvimento de novas competências e implantação de metodologias ativas, as quais levam o aluno como protagonista no processo de ensino aprendizagem; isso e mais o desenvolvimento de competências comportamentais, como a empatia, são pontos que se levam do aprendizado neste período de pandemia, deixando para trás o antigo formato de ensinar.

Os trechos transcritos na sequência demonstram os anseios relacionados ao retorno presencial:

“Eu acho que levamos para frente novas metodologias ativas, embasamento da tecnologia, metodologia com professor mais eficiente, pesquisas de satisfação mais ágeis. Também temos que desenvolver mais o lado da empatia, de *soft skills*. Eu acho que eu particularmente, aquele rigor mais excessivo não cabe mais, o professor terá que ser mais resiliente. O aluno pode manter o rigor dele, mas dando a oportunidade necessária para que ele se desenvolva. Estar disposto a ouvir as histórias.” (A:E2).

“Olha, eu acho que eu vou levar muita coisa, isso que eu falei da flexibilidade, eu acho que a ideia de tornar a aula mais dinâmica do que ela era, eu acho que isso é uma boa, é um ponto muito positivo. Eu não diria que eu vou deixar para trás, que não é deixar para trás. Eu acho que o que é um retorno, o que vai ser diferente para mim vai ser essa perspectiva do humano.” (A:E3).

Eu quero me aprimorar cada vez mais nesse modelo com o uso da tecnologia, essa nova experiência veio para ficar, eu deixaria para trás o modelo antigo de ensino. (A:E1).

“O que vou continuar com certeza é esse aprimoramento das técnicas, novas alternativas de criar interesses, de despertar interesses, que sejam mais dinâmicas, ser realmente um professor mediador, as tecnologias junto com as percepções mais humana e mais coletiva da realidade que tem lá, de entender as vivências e os saberes que tem na realidade de lá, é algo que eu quero levar comigo. E aí deixar de lado, meu Deus, que difícil, tanta reanálise que a gente fez durante o período da pandemia, mas acho que exatamente o oposto, aquilo que fazia.” (A:E3).

4 Contribuições esperadas e considerações finais

Pesquisar grupos humanos é uma tarefa árdua para acadêmicos se comparada aos métodos de pesquisas mais precisos utilizados nas ciências naturais. Nas ciências naturais, podem-se usar os métodos quantitativos para pesquisar a ocorrência de fatos, enquanto nas ciências sociais, tais métodos, se aplicados isoladamente, muitas vezes não dão conta dos objetivos da pesquisa por não oferecerem a análise das condições do contexto de produção desses dados. Para estes casos, aplicam-se as vantagens da pesquisa qualitativa, que permitem uma compreensão mais profunda da dinâmica de diferentes grupos humanos e suas experiências.

No contexto desta pesquisa, a sociedade escolar teve que se adaptar de forma acelerada com o desenvolvimento de um novo modo do “ser” e do “fazer” do professor. Nasceu, assim, o interesse em aprofundar-nos de maneira eficaz e reflexiva no tema deste estudo, uma vez que a investigação por meio do método qualitativo permite que pesquisadores tenham liberdade para sondar as questões propostas para além das respostas iniciais que os membros do grupo focal oferecem.

Estas respostas foram de suma importância para esta pesquisa, que teve o objetivo de investigar o cenário percebido pelos professores de pós-graduação *lato sensu* em escolas privadas de Administração e Negócios durante o período da pandemia (de março de 2020 a novembro de 2021, no qual as aulas presenciais estavam completamente suspensas e as disciplinas ocorreram no sistema remoto) e quais as competências desenvolvidas por eles ao longo de tal tempo. Esta fase inicial visa ser um pré-teste que possibilita a categorização da busca de pesquisa e alinhamento do questionário de pesquisa.

As mudanças ocorridas nos últimos dois anos, principalmente ocasionadas pela pandemia, foram motivadas a impulsionar o uso das diversas tecnologias assim como o desenvolvimento de novas competências. A inovação tecnológica gera profundas mudanças na forma como as pessoas se relacionam e se organizam em sociedade.

O rápido avanço da tecnologia produziu efeitos sensíveis na educação, desde o desenvolvimento de novos meios de comunicação pessoal à criação de novas ferramentas didáticas.

Os entrevistados entendem que, nesse cenário, a tecnologia *online* teve um destaque e provavelmente permanecerá. Ao mesmo tempo em que já está transformando a experiência de ensino-aprendizagem, ainda tem um longo caminho e potencial de desenvolvimento. Os entrevistados também enxergam a adoção do *online* no ensino como “um novo normal”. Isto não significa, entretanto, que enxerguem apenas vantagens nessa adoção.

As entrevistas marcaram a dualidade de visão entre pontos positivos e negativos do *online*. Se, por um lado, ganha-se em eficiência, custo e a possibilidade de se conectar remotamente de qualquer lugar do mundo; por outro, na visão dos entrevistados, ainda há um longo processo de adaptação em relação às interações e à criação de vínculos mais profundos e de valor, o que demonstrando os sentimentos, a necessidade de adaptação e de aprimoramento

de recursos para um retorno que, segundo nossos entrevistados, será lento e demandará aprendizagem e cuidado.

A tecnologia enquanto mediadora demonstra um enorme potencial de conectar as pessoas e de facilitar processos de troca, mas, ao mesmo tempo, ainda existem barreiras que precisam ser superadas, como a dificuldade de comunicação em grupos e a capacitação dos professores na utilização de recursos capazes de motivar interações durante as aulas, despertando a necessidade do desenvolvimento de novas competências socioemocionais que emergiram na pandemia e precisam ser potencializadas, tais como: resiliência, proatividade, empatia, espírito de cooperação.

Este ponto relacionado à metodologia das aulas foi citado pelos entrevistados e sugere que ainda há uma lacuna de adaptação a este novo ambiente que gera uma oportunidade para este “novo normal”. Embora antes da pandemia já houvesse um forte movimento para a adoção de novas tecnologias de EaD, a necessidade de adoção do ensino *online* emergencial remoto acelerou a necessidade deste processo de adaptação e oportunizou uma nova visão.

Neste contexto, emergiram diversas sugestões de melhoria. Nas entrevistas, foram identificadas questões relacionadas à adequação, portanto, a necessidade de evolução de recursos pedagógicos das plataformas, bem como cursos e treinamentos para melhorar a utilização destes recursos. Como será exatamente no futuro, ainda não se sabe. Entretanto, os entrevistados enxergam uma possibilidade de convivência entre o *online* e o presencial por meio de um ensino híbrido.

Observou-se a percepção de um valor apresentado pela educação *online* como um ganho inclusive para melhor qualidade de vida em virtude da mobilidade, tempo e a comodidade do trabalho *home office*. Tais características contribuíram para uma rápida adaptação ao formato de aulas remotas e promoveram uma busca pelo aprendizado dos recursos tecnológicos e uma percepção da necessidade de desenvolvimento de novas competências principalmente na área comportamental.

Foi entendido como limitação deste estudo o número de entrevistados e a abrangência dos entrevistados focada no ensino privado, de forma que se sugere a continuidade desta jornada a fim de aumentar a visão sobre o fenômeno.

¹ Dados retirados do site: Histórico da pandemia de COVID-19 - OPAS/OMS | Organização Pan-Americana da Saúde (paho.org). Acesso: 14/10/2021, às 14h.

² Segundo a OMS, ao todo, são sete coronavírus humanos (HCoV) que causam síndromes respiratórias agudas graves: HCoV-229E, HCoV-OC43, HCoV-NL63, HCoV-HKU1, SARS-CoV. Uma que é conhecida por ser a Síndrome Respiratória do Oriente Médio (MERS-COV) e a atual, SARS-CoV-2, responsável por causar a doença COVID-19.

³ Dado retirado do site: [decreto-quarentena.pdf \(saopaulo.sp.gov.br\)](https://www.saopaulo.sp.gov.br/decree-to-13-10-2021). Acesso: 13/10/2021, às 19h.

⁴ Termo emprestado de Van Maanen *apud* Gephart (2004, p.454).

⁵ Por *macro* entendemos todas as variações que estão além de nossas forças de atuação, como a pandemia e os apagões do Whatsapp e demais redes sociais do grupo Facebook. Apesar de não serem diretamente da pesquisa, elas vão interferir no seu encaminhamento.

⁶ Questões de natureza *micro* são imprevistos que impedem as entrevistas de acontecerem, como desmarcar o agendamento.

⁷ Referência direta ao termo proposto por Zygmunt Bauman, em seu livro *Modernidade Líquida*, de 2001.

5 Referências bibliográficas

- Boddy, C. R. (2016). Sample size for qualitative research. *Qualitative Market Research: An International Journal*, 19(4), 426–432.
- Brasil. (2020). Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Parecer CNE/CP Nº5/2020. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID - 19. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 1 jun. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2020-pdf/144511-texto-referencia-reorganizacao-dos-calendarios-escolares-pandemia-da-covid-19/file>. Acesso em: 30 set. 2020.
- Brunstein, J.; Serrano, C. A. (2008). Vozes da diversidade: um estudo sobre as experiências de inclusão de gestores e PcDs em cinco empresas paulistas. *Cadernos EBAPE.BR*, v. 6, n.3, p.1-27.
- Dias, E.; Pinto, F. C. F. (2020). A Educação e a COVID-19. *Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v.28, n.108, p. 545-554, jul./set. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ensaio/v28n108/1809-4465-ensaio-28-108-0545.pdf>. Acesso em: 30 set. 2020.
- Gephart, R. (2004) From the editors: qualitative research and the Academy of Management Journal. *Academy of Management Journal*, v. 47, n. 4, p. 454-461.
- Godoi, C. K.; Mattos, P. L. C. L. de. (2006). Entrevista qualitativa: instrumento de pesquisa e evento dialógico. In: Silva, A. B. da; Godoi, C. K.; Bandeira-de-Mello, R. *Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais: paradigmas, estratégias e métodos*. São Paulo: Saraiva, p. 301-323.
- Jiménez; Flores; Gómez. (1994). *Análisis de datos cualitativos - aplicaciones a la investigación educativa*. Barcelona: PPU.
- Maia, B. R.; Dias, P. C. (2020) Ansiedade, depressão e estresse em estudantes universitários: o impacto da COVID-19. *Estudos de Psicologia*, Campinas, v. 37, e 200067. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/estpsi/v37/1678-9865-estpsi-37-e200067.pdf>. Acesso em: 30 set. 2020.
- Merriam, S. B. (1998) *Qualitative Research: A guide to Design and Implementation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Merriam, S. B. (2002). *Qualitative research in practice*. Examples for discussion and analysis. San Francisco: Jossey-Bass, p. 37-39.
- Miles; Huberman. (1984). Drawing valid meaning from qualitative data: Toward a shared craft. *Educational researcher*, 13(5), 20-30.
- Qu, S. Q.; Dumay, J. (2011). The Qualitative Research Interview. *Qualitative Research in Accounting and Management*, 8(3), 238-264, Available at SSRN: <https://ssrn.com/abstract=2058515>

- Sampieri, R.H.; Collado, C.F.; Lucio, M.P.B. (2013). *Metodologia da pesquisa*. 5ª ed. Porto Alegre (RS): AMGH.
- Saunders, M.; Townsend, K. (2019). Choosing Participants. In: Cassell, C; Cunliffe, A.; Grandy, G. *The SAGE Handbook of Qualitative Business and Management Research Methods: History and Traditions*. Londres: SAGE Publications Ltda. p. 480-492, 2019.
- Zuin, A. A. (2006). Educação a distância ou educação distante? O Programa Universidade Aberta do Brasil, o tutor e o professor virtual. *Educação e Sociedade* [online], Campinas/SP, v. 27, n. 96, p. 935- 54, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302006000300014>. Acesso em: 30 set. 2020.