



Universidade Federal do Pampa
Campus Santana do Livramento
Graduação em Administração
Trabalho de Curso

O USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS POR DOCENTES: Um estudo de caso sobre o Ensino Remoto Emergencial no Curso de Administração-UNIPAMPA

Autoria: Rita de Cássia Dutra Toledo
Orientadora: Dra. Kathiane Benedetti Corso

Resumo: Este estudo buscou analisar como ocorre o uso das tecnologias digitais pelos docentes do Curso de Administração da UNIPAMPA durante o Ensino Remoto Emergencial. Para isso, utilizou-se o método estudo de caso com abordagem qualitativa de natureza descritiva e instrumentos de coleta de dados: entrevista semiestruturada realizada com 15 docentes do Curso de Administração via *Google Meet*, observação direta nas atividades síncronas e assíncronas e análise documental. Já para a análise dos resultados, foi utilizada a técnica de triangulação dos dados. E os principais resultados mostram que, em geral, os docentes não estavam preparados para tal contexto. As dificuldades relatadas estão na falta de interação, comunicação e engajamento dos alunos; dificuldade na utilização dos recursos digitais e ferramentas, além da questão do investimento na aquisição de equipamentos e a adequação do planejamento das aulas. Os resultados também apontam que o suporte e a formação oferecidos pela Universidade se mostraram insuficiente em alguns aspectos, embora válidos em outros, com isso, sugere-se algumas medidas de formação continuada. Constatou-se ainda, que foram utilizados uma gama de recursos que facilitaram a mediação professor e aluno. Destaca-se que os recursos que já eram utilizados antes do ERE, como *Moodle*, *PowerPoint* e *e-mail* institucional, continuaram sendo usados, mas com o complemento de outras tecnologias como, *Google Meet*, *Zoom*, *Whatsapp*, *YouTube*, *Mentimeter*, *Padlet*, *Whiteboard*, *Mesa digitalizadora* e o *Canva*.

Palavras-chave: TDIC; Recursos Digitais; Ensino Remoto Emergencial; Trabalho docente.

THE USE OF DIGITAL TECHNOLOGIES BY TEACHERS: A case study on Emergency Remote Teaching in the Administration Course-UNIPAMPA

Abstract: This study sought to analyze how occurs the use of digital technologies by teachers of the Administration Course at UNIPAMPA during the Emergency Remote Teaching. For this, we used the case study method with a qualitative approach of a descriptive nature, using as instruments of data collection: semi-structured interview conducted with 15 teachers of the Administration Course via *Google Meet*, direct observation in synchronous and asynchronous activities and document analysis. For the analysis of the results, the data triangulation technique was used. The main results show that, in general, the teachers were not prepared for such a context. The difficulties reported are in the lack of interaction, communication, and engagement of students; difficulty in using digital resources and tools, as well as the issue of investment in equipment acquisition and the adequacy of lesson planning. The results also point out that the support and training offered by the University proved to be insufficient in some aspects,

although valid in others, with this, some measures of continuing education are suggested. It was also found that a range of resources were used that facilitated the mediation between teacher and student. It is noteworthy that the resources that were already used before the ERT, such as Moodle, PowerPoint, and institutional e-mail, continued to be used, but with the addition of other technologies such as Google Meet, Zoom, Whatsapp, YouTube, Mentimeter, Padlet, Whiteboard, Tablet, and Canva.

Keywords: DICT; Digital Resources; Emergency Remote Teaching; Teaching Work.

EL USO DE LAS TECNOLOGÍAS DIGITALES POR PARTE DE LOS DOCENTES: Un estudio de caso sobre la Enseñanza Remota de Emergencia en el curso de Administración-UNIPAMPA

Resumen: Este estudio buscó analizar cómo ocurre el uso de las tecnologías digitales por parte de los profesores del Curso de Administración de la UNIPAMPA durante la Enseñanza Remota de Emergencia. Para esto, se utilizó el método de estudio de caso con enfoque cualitativo de carácter descriptivo y los instrumentos de recolección de datos: entrevista semiestructurada realizada a 15 profesores del Curso de Administración a través de Google Meet, observación directa en actividades sincrónicas y asincrónicas y análisis documental. Para el análisis de los resultados, se utilizó la técnica de triangulación de datos. Y los principales resultados muestran que, en general, los profesores no estaban preparados para ese contexto. Las dificultades señaladas son la falta de interacción, comunicación y compromiso de los alumnos; la dificultad en el uso de recursos y herramientas digitales, además de la cuestión de la inversión en la adquisición de equipos y la adecuación de la planificación de las clases. Los resultados también señalan que el apoyo y la formación ofrecidos por la Universidad resultaron insuficientes en algunos aspectos, aunque válidos en otros, con esto se sugieren algunas medidas de formación continua. También se comprobó que se utilizaban diversos recursos que facilitaban la mediación entre el profesor y el alumno. Cabe destacar que los recursos que ya se utilizaban antes del ERE, como Moodle, PowerPoint y el correo electrónico institucional, se siguieron utilizando, pero con el complemento de otras tecnologías como Google Meet, Zoom, Whatsapp, YouTube, Mentimeter, Padlet, Whiteboard, tablet y Canva.

Palabras-clave: TDIC; Recursos Digitales; Enseñanza Remota de Emergencia; Trabajo Docente.

1 INTRODUÇÃO

A situação imposta pelo novo Coronavírus (COVID-19) que marcou o início da década de 2020, trouxe consigo impactos econômicos e sociais à população mundial, a qual não estava preparada para enfrentá-lo, além de vitimar milhões de pessoas (RIBEIRO, 2020). Com o objetivo de frear a contaminação pelo vírus, foram estipuladas medidas de proteção e distanciamento social, o que induziu o fechamento temporário de inúmeros segmentos por possuírem alto grau de contato com a sociedade, assim como órgãos públicos, escolas e Instituições de Ensino Superior (IES) (BRASIL, 2020a; CARVALHO; TAVARES; SILVA, 2021).

Devido a ameaça crescente do COVID-19 ao redor do mundo, instituições de ensino, sobretudo, universidades e faculdades tiveram que tomar decisões quanto a continuidade de suas atividades de ensino e aprendizagem, mantendo professores, alunos e servidores seguros. Assim, forçadas ao cancelamento das atividades presenciais para evitar a propagação do vírus, moveram-se para o ambiente *online* (HODGES et al., 2020).

No Brasil, com a interrupção repentina das aulas presenciais nas instituições educacionais, as atividades tiveram que ser adaptadas para dar continuidade ao ano letivo. Essa adaptação se deu no formato remoto (não presencial), em que as aulas podem ser realizadas de forma síncrona e assíncrona através de recursos digitais de apoio a aprendizagem, garantindo o atendimento aos discentes no período pandêmico (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO 2020; BRASIL, 2020b). Em vista disso, o Ensino Remoto Emergencial (ERE) surgiu em meio a essa crise sanitária, com a necessidade de dar continuidade ao ensino de forma virtual com o auxílio das tecnologias digitais. Nesta perspectiva, Hodges et al. (2020) ponderam que em virtude do ERE, as experiências e aprendizagens oferecidas pelos docentes aos alunos não seriam necessariamente bem planejadas, por serem feitas às pressas e com poucos recursos.

Não obstante, as tecnologias já se fizessem presentes no ensino antes da pandemia de COVID-19, estudos revelam que na atual conjuntura as tecnologias digitais tornaram-se potenciais ferramentas de ensino para os docentes mediadores no ERE, com uso de dispositivos de áudio e vídeo, ambiente virtual de aprendizagem (AVA), plataformas digitais e aplicativos (NETTO et al., 2020; HECKLER; GUIDOTTI, 2021). Por outro lado, desafios envolvendo o processo de preparo docente e suporte para a utilização das tecnologias digitais surgiram durante o Ensino Remoto, seja nas aulas síncronas ou assíncronas (ZOUËIN, 2021; VALENTE et al., 2020), pois exigiu um maior grau de letramento digital dos docentes, uma vez que demanda uma intensa prática e domínio dos (novos) meios tecnológicos digitais, habilidades de leitura e produção de conteúdo específicos (XAVIER, 2011; ZACHARIAS, 2016).

À face do exposto, no presente estudo foram convidados a participar os docentes do Curso de Administração da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) Campus Santana do Livramento, que completou 15 anos em 2021. O curso conta hoje, com 397 alunos matriculados nos turnos diurno e noturno, conforme o relatório 7045 disponível nos Dados Abertos da instituição (PROGRAD, 2022), sendo o maior curso do campus. Esta Instituição de Ensino Superior (IES) deu início às suas atividades remotas no dia 8 de setembro de 2020, após reunião realizada em agosto pelo Conselho Universitário (CONSUNI), momento no qual foram debatidas e aprovadas as diretrizes operacionais para preparo e oferta do ERE nos dez campi da UNIPAMPA (MINISTERIO DA EDUCAÇÃO – NORMA OPERACIONAL 4/2020).

Assim sendo, o estudo pretende responder a seguinte questão de pesquisa: **Como ocorre o uso das tecnologias digitais pelos docentes do Curso de Administração da UNIPAMPA durante o Ensino Remoto Emergencial?**

A partir desta questão de pesquisa, o objetivo geral do estudo foi analisar como ocorre o uso de tecnologias digitais pelos docentes do Curso de Administração da UNIPAMPA durante o Ensino Remoto Emergencial, ainda em andamento na IES. Para tanto, foram traçados os seguintes objetivos específicos: (1) identificar as dificuldades percebidas pelos docentes do respectivo curso para conduzir suas aulas no formato de ERE; (2) verificar a formação e suporte dados pela Universidade aos docentes para o preparo e prática do ERE; e (3) identificar os recursos digitais usados pelos docentes nas aulas síncronas e assíncronas e como estes percebem seu domínio de letramento digital.

Em termos teóricos o estudo tem como pretensão contribuir para a área do conhecimento acadêmico com maior entendimento acerca do período atípico em que ocorre o Ensino Remoto Emergencial na instituição, e sobretudo no curso de Administração. Quanto ao uso de tecnologias digitais e a capacitação dos docentes neste período, tendo em vista ser o maior curso da UNIPAMPA Livramento, possui o maior número de docentes atuantes. Desta forma, o estudo pode contribuir para estudos futuros, por se tratar de um tema atual em que a maioria dos estudos, ainda que poucos, são voltados à relatos de experiências de docentes durante o ERE (VALENTE et al., ANDRADE; MEDEIROS, 2021), ao uso de tecnologias e desafios da mudança para o ERE (AMARAL; POLYDORO, 2020; GODOI et al., 2020; NETTO et al., 2020), sendo importante um aprofundamento que una estes aspectos.

Através da concretização da pesquisa, que pretende contribuir também em aspectos práticos-gerenciais, será possível compreender os esforços dos docentes na continuidade do ensino, destacar os pontos fortes e fracos do suporte dado pela instituição, buscando a melhoria constante no planejamento das necessidades futuras de implementação de alternativas por meio de recursos digitais, como no Ensino Remoto Emergencial (ERE) (HODGES et al., 2020), e também no ensino híbrido ou presencial, levantando resultados interessantes para os gestores, técnicos e docentes.

A presente pesquisa está organizada em cinco capítulos. O primeiro contempla a introdução, apresentando os objetivos, a problemática e justificativa do tema. O segundo apresenta o referencial teórico utilizado como base para o estudo. O terceiro contém o percurso metodológico da pesquisa. No quarto capítulo são apresentados os resultados da pesquisa, e, por fim, no quinto capítulo as considerações finais.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Este referencial teórico discorre sobre os seguintes eixos: ensino remoto emergencial (ERE); TDIC no trabalho docente; letramento digital e recursos estratégicos de aprendizagem no ambiente *online*.

2.1 Ensino Remoto Emergencial (ERE)

O ensino remoto emergencial (ERE), adotado em decorrência da pandemia do novo Coronavírus (Sars-CoV-2), é definido por Hodges et al. (2020), como sendo uma mudança temporária de ensino alternativo, adotada em circunstâncias de crise para fornecer acesso ao conteúdo educacional aos alunos, por meio de soluções de ensino integralmente remotas com o auxílio das tecnologias, método que já vinha sendo utilizado em outros países em momentos de crise. Para os autores, as experiências de aprendizagem *online* bem planejadas, como o Ensino a Distância (EAD), se diferem de cursos oferecidos de forma *online* em resposta a crises ou desastres, e as universidades que trabalham para manter a instrução durante a pandemia de Covid-19 precisam entender essas diferenças ao avaliar como ocorre o Ensino Remoto Emergencial (HODGES et al., 2020).

No que tange as Instituições de Ensino Superior (IES), o ensino remoto emergencial foi uma das estratégias empregadas pelo MEC sob a Portaria Nº 343 de 17 de março de 2020 (BRASIL, 2020b), que substituiu as aulas presenciais por aulas em meios digitais, visando a continuidade do ensino aos discentes no período de pandemia, seguindo desta forma as medidas de distanciamento social recomendadas pelo Ministério da Saúde (BRASIL, 2020a). Embora o MEC já tenha se pronunciado a favor da retomada às aulas presenciais, ficou a critério das universidades, por terem capacidade decisória, seguir as atividades no formato remoto ou não (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2022).

Segundo Behar (2020) o currículo da maioria das instituições educacionais não foi criado para ser aplicado no formato remoto. Logo, essa mudança súbita exigiu que os docentes fizessem um planejamento de criação e adaptação de seus planos de ensino, além de desenvolver aulas e estratégias de ensino *online* (BEHAR, 2020).

Nessa mesma linha, Netto et al. (2020), consideram que no ensino superior nem todas as atividades são possíveis de se realizarem remotamente, como aulas práticas, de laboratório, atividades de extensão e pesquisa. Além disso, na pesquisa desenvolvida por Godoi et al. (2020) logo no início da pandemia, docentes relataram diversos desafios referentes à execução do ensino remoto, dentre eles, o sentimento de insegurança, dúvidas e sobrecarga de trabalho, manter os alunos motivados e engajados no ambiente virtual, adaptação e flexibilização ao formato de ensino e a utilização de recursos digitais.

Entretanto, Amaral e Polydoro (2020) destacam que as mudanças ocorridas no processo de ensino-aprendizagem durante o ensino remoto emergencial, suscitaram novas formas de repensar os cursos, as disciplinas, os currículos e os projetos pedagógicos, além de reforçar a importância da capacitação dos docentes para o uso dos novos recursos digitais. Corroborando com Medeiros (2021), o qual assinala que essa nova formulação do ensino com o uso de recursos digitais, sem abrir mão das práticas já consolidadas, abre novos horizontes para pensar o ensino-aprendizagem e as práticas utilizadas, que podem ser adaptadas para além do ERE.

2.2 Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) no trabalho docente

A palavra “tecnologia” tem origem grega, sendo formada por duas palavras, “tekne” que significa técnica, e “logos” que significa conjunto de saberes. Assim, atualmente ela está presente em todas as áreas do conhecimento, transformando o meio ambiente e satisfazendo as necessidades das pessoas (PINOCHET, 2014).

Com a democratização da *Internet*, o acesso às informações ampliou as formas como as pessoas se comunicam e compartilham essas informações, auxiliadas pelas tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC), que são um conjunto de dispositivos como computador, *smartphones*, *tablets*, que auxiliados pela *Internet* permitem a troca das informações, compartilhando e armazenando de forma digital (MENEZES; COUTO; SANTOS, 2019).

No meio acadêmico, segundo Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015, p. 50), “as tecnologias digitais modificam o ambiente no qual estão inseridas, transformando e criando novas relações entre os envolvidos no processo de aprendizagem: professor, estudantes e conteúdos”. Dessa forma, reforça as trocas de conhecimento, interação e participação, caracterizada como uma *interface*, que possibilita o encontro entre os envolvidos (SUNAGA; CARVALHO, 2015).

Para Moran (2007, p. 89), as tecnologias digitais “caminham para a convergência”, se integrando aos espaços e aos indivíduos, nas trocas de informações em que cada um possa ter acesso as suas multifuncionalidades. Além disso, o autor defende ser fundamental a capacitação do corpo acadêmico para o domínio técnico e pedagógico dos recursos tecnológicos (MORAN, 2007). Nesse sentido, Moran (2007) apresenta três etapas da apropriação das TDIC, a primeira etapa: Tecnologias para fazer melhor o mesmo, ou seja, melhorar o desempenho do que já estava consolidado, no planejamento e organização do conteúdo, nas avaliações e pesquisas; segunda etapa: Tecnologias para mudanças parciais, na criação de espaços novos de ensino, tornando as aulas mais interativas e interessantes, com propostas de atividades virtuais; e a terceira etapa: Tecnologias para mudanças inovadoras, para modificar a própria instituição, com a flexibilização e organização curricular, aulas semipresenciais ou no formato totalmente *online* (MORAN, 2007).

Além disso, é pertinente notar outro ponto de vista, a partir da tese de Oliveira (2019), que teve como objeto o trabalho docente e o uso das TDIC, o autor identificou que se por um lado as tecnologias digitais são potenciais recursos capazes de favorecer, facilitar e ajudar a organização do trabalho docente, por outro lado, elas são capazes de provocar um “esvaziamento e empobrecimento” de aspectos relacionados à aula e ao ensino, que ocorre quando o docente se acomoda ao utilizar os mesmos arquivos digitais, explorando os materiais por inúmeras vezes, ano a ano (OLIVEIRA, 2019).

Dessa maneira, conforme Behrens (2005) para ser competente nesse ambiente, e evitar um “esvaziamento e empobrecimento” relacionados à aula e ao ensino mencionado por Oliveira (2019), é preciso que o docente seja um investigador crítico, reflexivo, articulador e parceiro dos alunos, mudando sua visão para além do ensinar, procurar aprender e especialmente, “aprender a aprender” (BEHRENS, 2005). No ERE, em que o uso das tecnologias digitais foi

crucial para atingir os objetivos propostos para o ensino e aprendizagem, as novas funções demandadas implicaram diretamente na capacitação docente para exercer seu trabalho.

Os estudos de Silus, Fonseca, Jesus (2020) e Andrade e Medeiros (2021), por exemplo, apresentam que essa formação se mostrou insuficiente para os docentes nesse contexto. Para Silus, Fonseca e Jesus (2020), quando os desafios de infraestrutura tecnológica e de formação docente com uso das TDIC forem superados, o ensino híbrido pode ser visto como uma tendência, mesclando as experiências do ensino presencial e remoto. Na visão de Andrade e Medeiros (2021), se no começo do ERE havia alguma resistência por parte dos docentes em usar as tecnologias, ela tomou outra conotação. Além das adversidades da pandemia, dominar conhecimentos tecnológicos foi um desafio superado com a ajuda de colegas e alunos, arcando com os custos dos recursos por meios próprios (ANDRADE; MEDEIROS, 2021).

Nessa perspectiva, fica evidente a responsabilidade dos núcleos de apoio docente das instituições, dar respostas às especificidades do planejamento de ensino e aprendizagem no ensino remoto, tanto no desenvolvimento de habilidades de aprendizagem *online*, quanto viabilizando novas formas de avaliação e reorganização das aulas práticas e de laboratório, garantindo acesso a espaços e a equipamentos de multimídia (HODGES et al., 2020; AMARAL; POLYDORO, 2020).

2.3 Letramento digital e recursos estratégicos de aprendizagem no ambiente *online*

O termo letramento digital, conforme Xavier (2002, 2011) apresenta, pode ser entendido como a capacidade do indivíduo de utilizar com eficiência os mais diversos equipamentos munidos de tecnologias, utilizando com facilidade os recursos, seja no computador, *smartphones* e em outras ferramentas, além de acessar páginas da *web*, ler e escrever códigos, sinais verbais e não verbais. O autor pondera ainda, que o “grau” de letramento digital do indivíduo cresce à medida que ele aumenta seu domínio/habilidade dos recursos tecnológicos e emprega em seu cotidiano (XAVIER, 2002; XAVIER, 2011). Observa-se que não há na literatura um modelo concreto para medição desse nível de letramento digital, e tampouco é objetivo desse estudo o fazer, mas entender como os participantes percebem esse domínio em suas práticas.

Para Lima (2015, p. 108), além de saber utilizar e manusear *hardwares* e *softwares* necessários para realizar uma ação no seu contexto de uso, seja no trabalho, na vida acadêmica e pessoal, é preciso considerar que:

Quanto melhor for sua interatividade com a tecnologia, melhores poderão ser suas possibilidades de práticas de letramento digital, em contrapartida, quanto mais limitada for sua interatividade com a tecnologia, mais limitadas também serão suas possibilidades de práticas de letramento digital (LIMA, 2015, p. 110).

Nessa ótica, o sujeito letrado precisa estar em constante atualização sobre as novas mudanças no campo das tecnologias digitais da informação e comunicação, para atender às novas competências e habilidades demandadas na sociedade da informação contemporânea (BAWDEN, 2008).

No ERE, com a urgência de reorganizar o processo de ensino-aprendizagem, os docentes foram desafiados, de uma hora para outra, a se apropriar dos recursos tecnológicos para garantir a continuidade do ensino (NETTO et al., 2020). Conforme Oliveira, Corrêa e Morés (2020) e Netto et al. (2020), bem como Teixeira e Nascimento (2021), para o processo de interação entre professor e aluno, a plataforma *Google Meet* se mostrou um dos principais recursos para as aulas síncronas. Além disso, outros recursos e aplicativos também foram

identificados, como *Youtube*, redes sociais, *Moodle*, *Zoom*, *Kahoot*, *Google Drive* e produção de vídeos (NETTO et al., 2020).

Entre tantas plataformas, o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) foi muito utilizado pelos docentes para viabilizar o suporte a distância nas aulas síncronas ou assíncronas. No estudo de Pereira Junior e Novello (2021) voltado às limitações digitais durante o ERE, as principais limitações de acesso foram, a integração entre as funcionalidades do AVA e problemas de configuração, como a falta de conhecimento básico do professor com a ferramenta e com o próprio computador, questões que implicam no domínio de letramento digital.

Tendo em vista o exposto, como esclarecem Valente et al. (2020), nada substitui as aulas presenciais e a convivência social, todavia, é preciso estar aberto a aprender e “experimentar” novas estratégias que favoreçam a interação e a educação de qualidade, a partir da contribuição das tecnologias digitais como um valioso recurso didático-pedagógico.

A partir disso, no quadro 1 é exibido um apanhado de recursos digitais e suas descrições, que tiveram destaque no ERE, auxiliando os docentes nas aulas síncronas e assíncronas. Muito embora, não sejam criações novas, entende-se que existem inúmeros outros que surgem e se renovam continuamente (ZACHARIAS, 2016).

Quadro 1 – Recursos estratégicos de aprendizagem no ambiente *online*

Ferramentas	Descrição	Indicação
Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA (Moodle)	<i>Software</i> gratuito de apoio à aprendizagem, possibilidade de trocas entre grupos, acompanhamento individual e acompanhamento de EAD.	Todas as áreas do conhecimento
Google Meet	Permite a comunicação por vídeo, principalmente como sala de aula e reuniões.	Todas as áreas do conhecimento
Podcasts	Recursos para gravação e disponibilização de aulas e assuntos diversos em áudio.	Todas as áreas do conhecimento
Google Classroom	Sala de aula virtual, onde os professores postam suas aulas, seus materiais e dialogam com seus alunos.	Todas as áreas do conhecimento
Google Docs	Compartilhamento de arquivos e construção colaborativa de conteúdos.	Todas as áreas do conhecimento
Padlet	Permite criar murais e fóruns, com espaço para sugestões.	Todas as áreas do conhecimento
Wikiweb	Leitor da Wikipédia que mostra as conexões entre conceitos disponíveis.	Todas as áreas do conhecimento
YouTube	Repositório de vídeos na internet, possui aplicativo para facilitar buscas pelo celular e publicar vídeos.	Todas as áreas do conhecimento
Nearpod	Permite criar apresentações interativas e avaliar os alunos em tempo real.	Todas as áreas do conhecimento
Mindjet Maps	Aplicativo para <i>tablets</i> , permite realizar experiências e cálculos sobre elas.	Todas as áreas do conhecimento
TED	Aplicativo que disponibiliza milhares de TEDtalks, vídeos feitos por palestrantes do mundo inteiro.	Todas as áreas do conhecimento

Socrative	Permite criar questionários em tempo real, gerando <i>feedback</i> imediato.	Todas as áreas do conhecimento
-----------	--	--------------------------------

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015); Amaral e Polydoro (2020); Oliveira, Corrêa e Morés (2020); Netto et al. (2020); e Teixeira e Nascimento (2021).

Como discorre Hodges et al. (2020), situações de crise, como a pandemia, exigem soluções possíveis e criativas para atender as necessidades da comunidade acadêmica. E o letramento digital adquirido pode tornar o desempenho acadêmico mais atraente e produtivo, visto que, quanto mais interesse o sujeito possuir em aprender e utilizar os recursos digitais, mais rapidamente ele conseguirá colocar em prática no seu trabalho (XAVIER, 2011).

No capítulo seguinte serão apresentados os procedimentos metodológicos que foram seguidos para a execução do estudo.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para atender o objetivo proposto, o estudo apresenta caráter descritivo e abordagem qualitativa. O estudo de cunho descritivo tem como objetivo primordial descrever as características e fenômenos acerca de determinado grupo (GIL, 2002). A abordagem qualitativa caracteriza-se pelo aprofundamento da compreensão de um grupo social ou organização, procurando explicar o porquê das coisas e o que convém ser feito, logo, não pode ser representado por números (GERHARDT; SILVEIRA, 2009). Infere-se ainda, que nas pesquisas qualitativas trabalha-se com um universo de significados, que envolvem um conjunto de fenômenos e relações humanas, características que não podem ser quantificadas (MINAYO; DESLANDES; GOMES, 2007).

O método escolhido para a pesquisa em questão foi o estudo de caso, visto que buscou analisar como ocorre o uso das tecnologias digitais pelos docentes durante o ERE, vigente desde setembro de 2020 na UNIPAMPA, com isso, o método é geralmente escolhido para examinar acontecimentos contemporâneos por meio de investigação empírica (YIN, 2001). Além disso, é frequentemente utilizado para diferentes propósitos tendo em vista a sua profundidade, como investigar situações da vida real em que seus limites não estão definidos com clareza (YIN, 2001). Ainda, segundo Gil (2002, p. 141), nos estudos de caso “os dados podem ser obtidos mediante análise de documentos, entrevistas, depoimentos pessoais, observação espontânea, observação participante e análise de artefatos físicos”.

O público-alvo do estudo são os docentes do Curso de Administração da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) Campus Santana do Livramento. O caso foi escolhido por se tratar do maior curso com concentração de alunos (397) e docentes (27) do campus das Ciências Sociais Aplicadas, tendo papel de grande importância para o desenvolvimento regional Livramento/Rivera, formando futuros profissionais, empreendedores e gestores de acordo com os princípios da administração (PPC, 2021). Destaca-se ainda, que por conter duas unidades de análises, sendo a capacitação para as TDIC e o uso das TDIC, o estudo classifica-se como estudo de caso único incorporado (YIN, 2001).

Quanto a técnica de coleta de dados, este estudo utilizou entrevista semiestruturada com docentes do Curso de Administração via *Google Meet*, observação direta das atividades síncronas e assíncronas nas disciplinas em que a autora se encontra matriculada no semestre vigente, também, a partir da experiência pessoal da autora durante o ERE, e análise de documentos, como instruções e normas para o ensino remoto emergencial e da *interface* do Núcleo de Pedagogia Universitária (NPU). De acordo com Yin (2001), utilizar múltiplas fontes de evidências é parte essencial de qualquer estudo de caso, uma vez que, constitui o principal recurso para se garantir a validade dos resultados.

No que tange a entrevista, esta é uma das técnicas de coleta de dados em que há interação social em forma de diálogo informal, no qual o entrevistador se apresenta frente ao entrevistado e lhe formula perguntas (GIL, 2008). Na entrevista semiestruturada, utilizada neste estudo, são reunidas perguntas fechadas e abertas, possibilitando ao entrevistado desenvolver suas respostas de forma espontânea (MINAYO; DESLANDES; GOMES, 2007).

O roteiro de entrevista, que consta no APÊNDICE B, foi constituído por quatro blocos de perguntas, o primeiro com perguntas relacionadas ao perfil dos entrevistados e os demais elaborados com base no referencial teórico e objetivos, destaca-se ainda, que o roteiro foi validado por dois docentes especialistas.

Foram convidados a participar da entrevista os docentes do Curso de Administração da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) Campus Santana do Livramento, que passaram pela transição do ensino presencial para o ERE. Tendo em vista, que o curso conta, atualmente, com um quadro de 27 docentes (dado verificado junto a coordenação do curso), sendo que desses, dois docentes que validaram o roteiro, dois docentes avaliadores desse trabalho de curso e um suplente, além da docente orientadora do estudo, foram excluídos do grupo de respondentes, ficando 21 docentes disponíveis para participar. A partir da constatação de saturação teórica, chegamos ao total de 15 participantes da pesquisa. Entende-se por saturação teórica, a suspensão da inclusão de novos participantes quando os dados obtidos passam a apresentar uma certa redundância ou repetição (GLASER; STRAUSS, 2006 *apud* FALQUETO; HOFFMANN; FARIAS, 2018).

O primeiro contato com os respondentes aconteceu via *e-mail* institucional que foi padronizado e enviado individualmente a cada um dos docentes do curso, para apresentar a pesquisa e verificar a disponibilidade para participar da entrevista *online*. As entrevistas foram agendadas e ocorreram de forma individual através da plataforma *Google Meet*, tendo duração média de 30 minutos. Os entrevistados foram informados sobre a necessidade de gravação, transcrição e análise das entrevistas. As entrevistas transcritas totalizaram 60 páginas.

Para fins de apresentação dos resultados, mantendo o sigilo sobre a identidade dos docentes entrevistados, utilizou-se como forma de identificação: “Docente_1”, “Docente_2”, “Docente_3” e assim por diante. Além disso, cada participante recebeu no dia da entrevista um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A). Durante o período de realização das entrevistas, que ocorreram de dezembro a janeiro de 2021, a autora realizou paralelamente as observações e a análise documental.

A observação direta aconteceu durante aulas síncronas e assíncronas em que a discente, autora desse estudo, está matriculada no semestre 2021/2, além de contar com a experiência pessoal da mesma durante o ERE, que não pode ser refutada. A técnica de observação torna-se útil por fornecer informações adicionais sobre o que está sendo estudado (YIN, 2001) permitindo compreender os limites, problemas ou oportunidades no contexto observado. E a análise documental, que segundo o autor “o uso mais importante de documentos é corroborar e valorizar as evidências oriundas de outras fontes” (YIN, 2001, p. 89).

Após coletados, os dados provenientes das entrevistas, observações e análise documental, foram analisados qualitativamente conforme os objetivos e através da técnica de triangulação das três fontes de evidências (YIN, 2001). O processo de análise pode ser entendido como um conjunto de atividades, que começam pela redução dos dados, categorização, interpretação e apresentação dos resultados (GIL, 2008). Logo, Gil (2008) reitera que a interpretação tem por objetivo a procura do sentido mais amplo das respostas, mediante a ligação com outros conhecimentos anteriormente obtidos.

4 ANÁLISE DOS RESULTADOS

A seguir, serão apresentadas as categorias analíticas que estão divididas em 6 subtítulos. A primeira irá tratar sobre a análise do perfil dos docentes entrevistados, referente ao bloco A do roteiro de entrevista. A segunda categoria aborda as dificuldades percebidas pelos docentes no contexto do ERE, referente ao bloco B. A terceira e quarta categorias de análise, discorrem sobre a formação e suporte ofertados pela universidade aos docentes, referentes ao bloco C, e por fim, a quinta e sexta categorias analíticas, concernem aos recursos digitais utilizados nas aulas e domínio de letramento digital, referentes ao bloco D, do roteiro de entrevista.

4.1 Perfil dos docentes entrevistados

Apresenta-se aqui um panorama sobre o contexto e a caracterização que envolve o perfil dos docentes participantes do Curso de Administração, com informações sobre gênero, área de atuação; tempo de atuação na docência e tempo de atuação na UNIPAMPA.

Dos 15 entrevistados, 8 são mulheres e 7 são homens, as áreas de atuação docente são variadas, como: economia, administração estratégica, administração geral, marketing, administração financeira, administração aplicada, contabilidade, administração da produção e operações, matemática aplicada, direito, ciência política e gestão de pessoas.

O tempo de atuação docente varia de 3 a 33 anos, assim, para melhor conhecer o tempo de atuação na docência, elaborou-se cinco estratos diferentes: até 5 anos; de 6 a 10 anos; de 11 a 20 anos; de 21 a 30 anos; e mais de 30 anos. Dessa forma, identificou-se que apenas 2 docentes atuam há menos de 5 anos no ensino superior: Docente_8 e Docente_12; 5 atuam entre 6 e 10 anos: Docente_3, Docente_4, Docente_5, Docente_11 e Docente_15. Assim, constatamos que 7 dos 15 docentes entrevistados, têm até 10 anos de experiência no trabalho docente.

Os demais docentes (4) ministram aulas entre 11 e 20 anos: Docente_2, Docente_6, Docente_7 e Docente_9; 3 atuam na docência entre 21 e 30 anos: Docente_1, Docente_10 e Docente_14; e apenas 1 docente tem experiência a mais de 30 anos: Docente_13.

Já o tempo de atuação dos docentes na UNIPAMPA, varia de 3 a 15 anos, sendo a média 8 anos. Durante as entrevistas, 3 participantes relataram ter toda sua experiência de atuação docente na instituição, não passando por experiências prévias em outras universidades: Docente_8, Docente_12 e Docente_15. Os dados podem ser observados no quadro 2.

Quadro 2 – Gênero; área de atuação; tempo de atuação na docência e na UNIPAMPA

Entrevistado	Gênero	Área de atuação docente	Tempo de atuação na docência	Tempo de atuação na UNIPAMPA
Docente_1	Masculino	Economia	25 anos	13 anos
Docente_2	Masculino	Administração estratégica e geral	16 anos	14 anos
Docente_3	Feminino	Marketing	8 anos	7 anos
Docente_4	Feminino	Administração financeira	8 anos e meio	8 anos
Docente_5	Feminino	Administração aplicada	7 anos	6 anos
Docente_6	Feminino	Administração financeira	15 anos	13 anos
Docente_7	Feminino	Contabilidade	15 anos	10 anos
Docente_8	Feminino	Administração da produção e operações	4 anos	4 anos
Docente_9	Masculino	Contabilidade	20 anos	12 anos
Docente_10	Masculino	Administração geral	30 anos	10 anos
Docente_11	Masculino	Matemática aplicada	10 anos	8 anos
Docente_12	Feminino	Direito	3 anos	3 anos
Docente_13	Feminino	Ciência política	33 anos	12 anos
Docente_14	Masculino	Gestão de pessoas	30 anos	13 anos
Docente_15	Masculino	Economia	6 anos	6 anos

Fonte: Elaborado pela autora.

Ainda, para uma maior compreensão, procurou-se saber se os docentes entrevistados residem na cidade do campus; ministraram aulas em viagens ou em outros lugares que não fosse a sua residência; e se já haviam tido alguma experiência com ensino a distância. As informações referentes a estes questionamentos constam no quadro 3.

Quadro 3 – Residência; ministrou aulas de outros lugares; experiência com ensino a distância

Entrevistado	Reside na cidade do campus	Ministrou aulas de outros lugares	Experiência com ensino a distância
Docente_1	Sim	Não	Não
Docente_2	Sim	Não	Sim
Docente_3	Sim	Não	Não
Docente_4	Sim	Sim	Não
Docente_5	Sim	Não	Sim
Docente_6	Sim	Sim	Não
Docente_7	Sim	Sim	Não
Docente_8	Sim	Sim	Não
Docente_9	Sim	Não	Sim
Docente_10	Sim	Não	Sim
Docente_11	Sim	Sim	Sim
Docente_12	Não	Sim	Não
Docente_13	Sim	Sim	Não
Docente_14	Sim	Não	Sim
Docente_15	Sim	Sim	Não

Fonte: Elaborado pela autora.

Vale mencionar que, de acordo com os docentes que já possuem experiência no ensino a distância como em graduação, especialização e pós-graduação, há diferença entre o EAD e o ERE, em que um não é sinônimo do outro. Isso pode ser sintetizado nas palavras do Docente_10: “É bem diferente daquele modelo de ensino a distância tradicional que a gente tem (...) esse emergencial ele meio que perdeu o sentido porque pra mim, tudo que a gente coloca a palavra emergência, é pra suprir uma determinada demanda que é muito momentânea”. Nesse sentido, Hodges et al. (2020) já afirmavam que o caráter temporário e com poucos recursos do ERE não se compara ao EAD, em que há um maior planejamento e infraestrutura adequada, e que acontece num contexto normal de instrução.

As próximas categorias são eixos analíticos da pesquisa criados a partir dos objetivos específicos.

4.2 Dificuldades percebidas pelos Docentes no Ensino Remoto Emergencial

Nessa categoria foram analisadas as dificuldades que os docentes se depararam no Ensino Remoto Emergencial. Como abordado no referencial teórico, segundo Behar (2020), o currículo da maioria das instituições educacionais não foi criado para ser aplicado no formato remoto. Assim, foi possível perceber que é geral o descontentamento frente a essa nova modalidade de ensino feito remotamente. Tendo em vista que a maioria dos docentes entrevistados nunca tiveram experiência com ensino *online*, é praticamente unânime as menções do impacto que o ERE causou, como pode ser constatado na fala da Docente_13: “Eu sempre tive experiência em sala de aula, né? E os recursos que eu utilizava de tecnologia em sala de aula era um mínimo perto do que se exige pra gente ter um domínio no ensino remoto”. Além disso, existe a questão de “superar o modelo mental do professor de pé e os alunos sentados, todo mundo dentro da mesma sala” (DOCENTE_2), e a própria condição de trabalhar de casa, como explica o Docente_15:

Precisa ter um autocontrole muito bom do seu tempo, do gerir os seus processos (...) foge daquele ambiente que se está habituado... numa sala de aula você entra, fecha a porta e você está ali com os seus alunos, ministrando a aula... quando você está de casa não existe barreiras para o que está a sua volta (DOCENTE_15).

Além disso, foram evidenciados vários reveses significativos oriundos da imposição do ensino remoto. Dos mais mencionados estão: a falta de interação e engajamento dos alunos, com 9 menções, que podem ser expressas no relato da Docente_3:

(...) Às vezes a gente tem, 30, 40, 50 alunos matriculados numa disciplina e todos de câmara fechada, sem interagir, a gente não sabe se estão realmente ali (...) conseguir o engajamento dos alunos nas disciplinas é bem difícil, essa coisa das câmeras fechadas, tu tá falando com um computador, praticamente *né!* cansa bastante (DOCENTE_3).

A utilização das ferramentas e recursos digitais tanto pelos docentes quanto pelos alunos, foi mencionada 6 vezes e pode ser retratada na fala da Docente_8: “Encontrar *softwares*, como que eu ia fazer pra gravar... uma aula teórica, como que eu ia fazer pra gravar uma aula quantitativa, aí foi tentativa e erro”; da Docente_13: “A familiaridade com as tecnologias em todos os sentidos *né?* Com os recursos, com aquilo que seria o mais fundamental pra desenvolver o trabalho, de não ter essa familiaridade, de ter que correr atrás de informações” e da Docente_12: “Você percebe que os alunos, eles também não tiveram nenhum apoio mesmo, assim, de como é que as coisas funcionam e aí agora além da gente ter que ensinar nosso conteúdo, a gente tem que parar um pouquinho pra ensinar pros alunos como funcionam as plataformas, *né?*”. Nessa mesma linha, um dos resultados do estudo de Godoi et al. (2020) apresenta a utilização das ferramentas tecnológicas como uma das dificuldades, que gera insegurança, dúvidas e sobrecarga de trabalho.

Investimento financeiro para aquisição de equipamentos, e a questão da falta de infraestrutura são mencionadas 7 vezes, conforme discorre a Docente_12: “Precisei comprar um microfone melhor, precisei comprar iluminação (...) comprar uma webcam pra isso, e eu ficava muito brava porque, você está pagando pra trabalhar”, complementada pelo Docente_15: “Afiml você está na sua casa, um local que não é um ambiente de trabalho (...) foi outro ponto que prejudicou, essa a questão da falta de infraestrutura, que é colocar os professores trabalhando de casa”.

Por conseguinte, com 4 menções, a mudança no planejamento das aulas, que fica evidente na seguinte afirmativa: “Meu modo de dar aula mudou muito, *né!* (...) A minha aula que dou por “aqui” não é a mesma coisa” (DOCENTE_1); e por fim, a dificuldade ergonômica é mencionada 3 vezes, como pode-se destacar nas palavras da Docente_3: “Quase todas as aulas eu saio com dor de cabeça, tensão na cervical”.

Verificando tais falas, elas se consolidam com as observações feitas nas aulas pela pesquisadora, bem como a vivência em todo o processo de ensino remoto, que no início eram mais explícitos, sejam os desafios quanto ao uso das tecnologias, problemas de acesso e de infraestrutura adequada, as inseguranças dos docentes, o sentir-se “só” naquele ambiente com pouca ou nenhuma interação, isso é observado ainda hoje, passados mais de um ano de Ensino Remoto.

Quando questionados sobre quais ajustes ou decisões foram tomadas quanto ao conteúdo e como ensiná-lo por meio das tecnologias digitais, por ter essa dinâmica totalmente diferente, de maneira geral, os docentes relataram terem modificado significativamente as disciplinas, nos conteúdos e no modo de dar aula. As mudanças mais mencionadas foram: maior flexibilidade; fazer levantamento do que realmente é importante; diminuir o conteúdo e o tempo de aula; mesclar aulas síncronas e assíncronas; adaptar as avaliações e *slides*; aprender a utilizar plataformas; e gravar aulas para disponibilizar no *YouTube*.

As manifestações que melhor sintetizam o enunciado são da Docente_4: “Ajuste do conteúdo e da avaliação (...) que realmente possa capturar o aprendizado do aluno no ensino remoto e que também seja algo confiável”; da Docente_3: “Diminuí o tempo de aula, deixo mais material pra consulta, mais trabalhos, então eu geralmente tento mesclar, aulas síncronas e aulas não síncronas”; da Docente_5: “Eu tive que aprender a gravar vídeo... a editar vídeo e tive que aprender outras formas de ensino”; do Docente_15: “Fazer a gravação do conteúdo e colocar no YouTube, foi a decisão que teve que ser feita em termos de adaptação”; e da Docente_7: “Eu nunca dei aulas em *PowerPoint*, então isso aí eu tive que me planejar pra poder enviar pra eles”.

O único docente que disse não ter sentido impactos significativos quanto ao ajuste de conteúdo, foi o Docente_10, por já ter experiência no ensino a distância utilizando metodologias ativas. Contudo, ele ressalta que o ERE foi se prolongando, o que causou estranheza e segue causando desafios e desencontros (DOCENTE_10).

Mediante o exposto, como mencionado anteriormente, Netto et al. (2020) apontam que no ensino superior nem todas as atividades são possíveis de se realizarem remotamente, sendo necessário um conjunto de adaptações, principalmente para os que sempre tiveram experiência em sala de aula presencial. Corroborando com as observações diretas nas atividades síncronas e assíncronas, em que muitos conteúdos, principalmente envolvendo cálculos, inicialmente não foram cobrados pelos docentes, havendo uso de fóruns e questionários *online*.

Além disso, conforme Behar (2020), a súbita mudança para o ERE, exigiu que os docentes passassem por um processo de planejamento, criando do zero ou adaptando seus planos de ensino, além de desenvolver aulas e estratégias de ensino *online*, como foram mencionadas pelos entrevistados, no qual também estabelece a Norma Operacional 4/2020 da Universidade Federal do Pampa (MINISTERIO DA EDUCAÇÃO, 2020).

Todas as questões levantadas nesse tópico, contribuem para a compreensão de que cada docente deu o seu melhor, dentro do que era possível envolvendo suas limitações e anseios, para dar continuidade ao ensino. E pode ser comparado ao estudo de Godoi et al. (2020), que também apresentou resultados semelhantes, como o sentimento de insegurança, em que os docentes tentaram manter os alunos motivados e engajados no ambiente virtual, aprendendo a utilizar os recursos digitais, adaptando todo o planejamento de aulas e tendo maior flexibilização.

4.3 Formação e Suporte da Universidade aos Docentes no Ensino Remoto

Nessa categoria de análise buscou-se verificar a percepção dos docentes quanto à formação e ao suporte da Universidade para o preparo e prática do Ensino Remoto. Como pode ser observado na orientação para as atividades do ERE, a Norma Operacional 4/2020 (MINISTERIO DA EDUCAÇÃO, 2020), declarou o início das aulas no ano letivo 2020/1, dia 8 de setembro de 2020. A princípio, o que gerou uma certa tensão de acordo com a fala do Docente_15: “Foi o tempo de ausência de decisões que a UNIPAMPA tomou, então a gente ficou um período muito grande sem saber nada”, aspecto mencionado por outros docentes também.

Quando questionados de como ocorreu essa assistência por parte da instituição, de forma geral os docentes relataram que houve formações, em que a instituição os convocou para oficinas e capacitações, sendo mencionadas 8 vezes como válidas e interessantes, em termos de tentar se organizar para essa nova modalidade de ensino, porém com algumas falhas; e 7 vezes como insuficiente e deficitário, com falta de profundidade, sem exemplos práticos e com poucos recursos. Nessa perspectiva, Hodges et al. (2020) ponderam sobre a importância da instituição por meio de seus núcleos de pedagogia, dar respostas às especificidades do planejamento de ensino e aprendizagem no ensino remoto.

Na UNIPAMPA, o desenvolvimento pedagógico e profissional é feito pela Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) através do Núcleo de Pedagogia Universitária (NPU), e pelo Núcleo de Desenvolvimento Educacional (NuDE), presentes nos dez campi. Ao analisar o site institucional, na *interface* do NPU são encontradas as normas e orientações para as atividades de ensino remoto, com dicas de diversos materiais de apoio, tutoriais sobre o AVA, *e-books*, ferramentas digitais gratuitas e vídeos. É possível encontrar também, *folders* das diversas palestras e formações realizadas (APÊNDICE C).

Dos docentes que avaliaram de forma positiva, alguns também fizeram ressalvas, que essas formações demoraram a começar e foram feitas às pressas, como descreve a Docente_4: “Foi um pouco meio em cima eu acho, porque ficou naquela volta, na volta e aí que eles começaram a ter as oficinas, e não foi muito tempo”, e as falhas apontadas são em relação a falta de suporte técnico: “Eu não senti um suporte da UNIPAMPA, do ponto de vista "olha, você precisa de equipamento?" ou "melhoria em equipamento?" não (...) e nem um suporte, assim, pra me auxiliar em alguma questão” (DOCENTE_5); e que deixaram a desejar quanto a sua profundidade, conforme o seguinte relato:

Uma das últimas que eu fiz agora, que foi sobre o Mentimeter, eu achei que não foi muito prática, sabe, ela ficou muito prolixa, falando das mudanças que a gente teve pro ensino remoto (...) e eu pensei assim, "eu vou aprender a usar algumas funcionalidades que eu não sei", porque eu conhecia bem pouco da ferramenta e eu me inscrevi nessa capacitação, justamente pra aprender coisas que eu não sabia (...) então, eu acho que ficou muito no entorno, no contexto, e quando foi realmente pra falar sobre, porque era uma oficina de 1 hora e pouco, *né!* pra falar sobre a ferramenta ficou pouco tempo, e ela não falou mais do que eu já sabia (DOCENTE_3).

Ficou evidenciado, portanto, de acordo com a falas dos entrevistados, que houve sim formações, porém alguns sentiram que foi deficitário quanto o seu método didático-pedagógico, pois na visão de vários docentes “Faltou um diálogo um pouco mais profundo e mais voltado pra educação mesmo” (DOCENTE_12); e de acordo com o Docente_11: “As capacitações, elas não tiveram um início, meio e fim, não teve um planejamento, então eu acho que *tava* todo mundo muito perdido”. Dessa forma, conforme Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015), é importante que esse processo ensino-aprendizagem ocorra de forma colaborativa, que compreende não só professor e aluno, mas o núcleo de apoio para criar formas do professor “chegar” no aluno, seja com o compartilhamento de experiências e na construção de conhecimento que possa ser aplicado na prática.

Dentre os vários contrapontos mencionados pelos docentes, principalmente pelos que avaliaram de forma negativa, está a falta de suporte em infraestrutura e de recursos tecnológicos, como é destacado na fala da Docente_8: “Eram cursos superficiais e não ajudaram a gente a de fato saber dar uma aula nesse formato remoto, que é um EAD sem tecnologia (...) porque eu não tenho tutora, eu não tenho uma câmera maravilhosa, eu não tenho um quadro maravilhoso, é eu e a minha tela”; da Docente_12: “Eu precisei pagar a licença do *Google Meet* porque a UNIPAMPA não assinava ele de forma integral e eu precisava de alguns recursos que a UNIPAMPA não tinha”, e sintetizado pela Docente_13: “Quer dizer, as exigências da UNIPAMPA com relação ao nosso trabalho seguiram iguais, *né?* Porém o amparo e a infraestrutura, é como se dissessem assim, “vai pra casa e faz””.

Nesse sentido, como apresenta o estudo de Amaral e Polydoro (2020), destaca-se o papel primordial dos professores e a responsabilidade institucional de apoiá-los, e demonstram a realidade da UNICAMP, onde o objetivo era o aprimoramento da qualidade do ensino, que desde 2010 já vinha com oportunidades formativas para produção de vídeos, apoio à produção de *podcasts*, e cursos para uso dos recursos digitais educacionais e ferramentas digitais complementares. Em vista disso, Moran (2007) já assegurava que para ter acesso às

multifuncionalidades que a tecnologia proporciona, é preciso um processo de formação e comunicação entre as partes.

Por outro lado, entre as diferentes percepções de como ocorreu esse apoio institucional, foram observados vários momentos proveitosos que ajudaram a adaptar o que ia sendo feito, durante esses encontros entre os colegas de profissão, a Docente_7 exalta que: “Eu acho que me ajudou bastante, me ajudou pra usar o *Moodle*, usar o *Meet*, usar o *Drive*, pra aprender isso aí (...) tem coisas ali que eu nem sabia que existiam”. O Docente_14 em sua fala expressa que não teve apoio apenas da instituição, mas em grande parte dos colegas: “Não só da universidade, mas dos colegas...se eu não sei tal coisa, aí eu vou incomodando eles”. Isso se reflete também na percepção da Docente_4, que comentou um pouco da sua experiência:

Teve uma outra oficina que foi muito interessante (...) que ela deu várias dicas, assim, pra gravar as aulas, até tem um gravador que eu uso até hoje, uma extensão do *Google*, o *Loom*, que foi uma outra ferramenta que eu adotei pra gravar alguns vídeos também, e daí ela deu algumas dicas criativas assim, pra usar o *padlet* (...) essa oficina foi bem legal. E teve algumas outras também que foram interessantes, que nos ajudaram a pensar nas formas de avaliação, nas dificuldades que a gente iria enfrentar no ensino remoto, teve esse preparo. Eu acho que poderia ter tido mais, mas dentro do tempo que foi possível pra mim foi, é, suficiente, assim ajudou bastante a começar, dar o pontapé inicial. Depois a gente... eu fui me virando por conta, né? fui conversando com outros colegas, e a gente foi trocando experiências entre grupos de professores também (DOCENTE_4).

Como apresentado anteriormente, segundo Behrens (2005), para ser competente nesse ambiente tecnológico, além de contar com o apoio institucional, o docente precisa ser um investigador crítico, reflexivo, articulador e parceiro dos alunos, mudando sua visão para além do ensinar, procurar aprender e especialmente, “aprender a aprender” novas estratégias de ensino. Ademais, os achados dessa categoria corroboram com o estudo de Andrade e Medeiros (2021), quando descrevem que os conhecimentos tecnológicos foram um desafio superado com a ajuda de seus pares, e sobre arcarem com gastos de recursos que a instituição não tem disponível.

4.3.1 Sugestões para formação continuada

O campus já conta com uma comissão de formação docente (NPU), que a cada semestre planeja atividades para capacitação pedagógica, porém, de acordo com a Docente_3, por acontecerem sempre no início de semestre é complicado conseguir participar. Segundo ela: “É preciso equalizar um pouco mais essa questão do tempo, né! porque início de semestre, início e fim, é meio complicado pra todo mundo, então eu acho que o melhor período pra uma formação docente seria no meio do semestre, por exemplo”. Nessa mesma linha, a Docente_4 discorre que além de manter essas formações, ela deve buscar complementar com novas ferramentas, não só nesse momento de ensino remoto, mas quando voltar o presencial. Outrossim a Docente_7 complementa as falas anteriores:

Ter essas formações com uma periodicidade mais curta. Que se tenha mais coisas assim a ser oferecidas pra que a gente não fique tão desatualizado com relação a isso, porque a gente viu agora no ensino remoto que veio tudo assim, como se fosse uma enxurrada em cima da gente de coisas que pudessem ser utilizadas (DOCENTE_7).

O Docente_11 também relata que para isso, antes precisa ser feito um planejamento do que seria fundamental a ser ofertado para atrair o interesse dos docentes, entendendo que as metodologias de cada disciplina se diferem: “Não pode jogar um monte de informações, eu

acho que, fazer um planejamento com um olhar onde você vai aprender ferramentas do início ao fim, e aí eu acho que vai atrair os professores a fazer” (DOCENTE_11).

Mencionado 3 vezes, os docentes acreditam que a PROGRAD deveria incentivar essa formação, promovendo mais encontros com os professores, no sentido de capacitá-los para as metodologias ativas de educação, procurar saber quais são os dilemas e os desafios para tornar o trabalho mais eficiente no ponto de vista da qualidade e pensar formas de engajar os alunos. Nessa lógica que se estabelece a Instrução Normativa nº 28, de 14 de setembro de 2021, a qual dispõe sobre os procedimentos para capacitações internas na UNIPAMPA (MINISTERIO DA EDUCAÇÃO, 2021).

Além disso, algumas sugestões de como a instituição pode incentivar a formação contínua, tanto no ensino remoto como no híbrido ou presencial, sendo mencionado 5 vezes está a assinatura de plataformas: “Mantendo assinaturas de pacotes completos, com todos os recursos” (DOCENTE_6), outro relato que bem esclarece essa questão das licenças de plataformas entre os professores é o seguinte:

Principalmente tendo os equipamentos e os programas pra gente usar, porque tem muita coisa que a gente aprendia e ficava com medo de usar, por exemplo, o contrato que a UNIPAMPA fez com o *Google*, que a gente agora usa o *e-mail* do *Google* e o *Google Meet*, ela era uma coisa meio nebulosa, tanto que em algumas vezes a gente não sabia quantas pessoas iam caber na sala, até quando esse contrato ia durar (...) acho que se ela comprasse licenças, explicasse pra gente como funcionasse a licença, a gente ia se sentir mais encorajado a usar sabendo que aquilo ia durar um semestre (...) acho que é essa insegurança que a gente tem em relação aos sistemas, e ela me encorajaria muito a usar se tivesse um setor que pudesse me auxiliar a qualquer momento durante o uso (DOCENTE_5).

Outra fala importante nesse contexto de formações, é do Docente_14, que afirma ter grande vontade de aprender a fazer *lives* para o *Instagram*, trazendo empresários, empreendedores e pessoas interessadas por essa temática para debater sobre negócios e vivências no dia a dia, as *lives* ficariam disponíveis na rede social para os alunos e a comunidade em geral, como forma de expandir conhecimento através de estudos e informações, mas o despreparo em utilizar a ferramenta dificulta seu uso, nesse sentido, o mesmo expressa:

Mas quando é que eu vou fazer? quando eu tiver afinado, e eu preciso que a universidade me forme, porque é um recurso que se tem (...) então a formação, ela tem que ser continuada, independente das questões todas, eu preciso aprender sempre, a todo o momento a gente tá aprendendo. A capacitação ela não vai parar... (DOCENTE_14).

Em suma, quando os desafios de infraestrutura tecnológica e de formação docente com uso das TDIC são superados, é que pode ser pensada a tendência para o ensino híbrido, mesclando as experiências do presencial e do ensino remoto (SILUS; FONSECA; JESUS, 2020). Isso tem a ver também com as etapas de apropriação das tecnologias, segundo o teórico Moran (2007), tecnologias para melhorar o desempenho do que já está consolidado; para criação de espaços novos de ensino; e para mudanças inovadoras, haja vista que após o Ensino Remoto muitos desses recursos poderão ser empregados nos planos de ensino, como as aulas no formato *online* (MORAN, 2007). Lembrando que as sugestões elencadas precisam ser deixadas a critério de cada docente participar ou não, uma vez que as metodologias de ensino são diferentes, o que pode ser excelente para um, pode não ser bom para o outro, ou vice-versa.

4.4 Recursos Digitais utilizados nas Aulas do Ensino Remoto

Para compreender melhor o impacto gerado pela utilização das tecnologias digitais pelos docentes no contexto da pandemia, foi preciso retomar ao período anterior ao Ensino Remoto Emergencial e descrever quais recursos eram utilizados. Partindo dessa questão, a grande maioria dos docentes entrevistados afirmaram que já tinham a prática de usar o *Moodle* (plataforma institucional de apoio aos cursos presenciais e na modalidade a distância) para postar conteúdos e materiais complementares, assim como a apresentação em *PowerPoint* nas aulas expositivas presenciais como forma de fixação de conteúdo. Evidencia-se que não eram todos os docentes que incluíam essas práticas em suas metodologias, como é apresentado mais à frente no texto. Outras plataformas e recursos usados antes do ERE, citados pelos docentes são o *Excel*, *Word*, *Drive*, *Kahoot*, calculadora digital HP12C e o *e-mail* institucional como forma de comunicação.

Já nas circunstâncias do Ensino Remoto Emergencial, conforme apresentado no quadro 3, alguns docentes pela primeira vez usaram o *Moodle* como espaço de relação professor-aluno, quando o mesmo já era o ambiente virtual de aprendizagem (AVA) da universidade. A Docente_13 que não usava nenhum AVA, experimentou o *Moodle* e sentiu dificuldades na sua execução, migrando para o *Classroom*, que também é uma opção de ambiente virtual de aprendizagem, sendo a única docente do grupo de entrevistados a utilizá-lo.

Os achados nas entrevistas mostram que a plataforma *Google Meet* passou a ser utilizada por todos os 15 docentes entrevistados, como sala de aula virtual, na interação entre professor e aluno, em orientações e reuniões, corroborando com as pesquisas de Oliveira, Corrêa e Morés (2020), Netto et al. (2020) e Teixeira e Nascimento (2021), que demonstram a importância da ferramenta, considerada mais efetiva nessa mediação, e como foi observado em aula, todos os docentes ministravam suas aulas por esta plataforma. O programa de teleconferência *Zoom* também é utilizado por 3 docentes, como outra alternativa de sala virtual, por possuir funcionalidades a mais. Como relata a Docente_12: “Nas próprias disciplinas desse semestre que eu optei por usar o *Zoom* por eu achar que é uma plataforma mais interessante que o *Google Meet*”. Essas práticas também foram evidenciadas pela pesquisadora nos momentos de observação durante as aulas, vale destacar ainda, que a universidade possui contrato com a *Google*, que contribuiu para que os docentes usassem os recursos como o *Meet*, *Classroom* e *e-mail* institucional.

O *YouTube*, plataforma de compartilhamento de vídeos, foi mencionado por 7 docentes que passaram a utilizar para postar vídeos das aulas, como atividade assíncrona. O Docente_10 é o único que já tinha a prática de gravar e disponibilizar vídeos na plataforma. O *Loom*, ferramenta de vídeo que grava a tela do computador e voz, foi mencionado por 2 docentes que usam na elaboração de vídeos curtos.

Plataformas mais interativas, também foram mencionadas pelos docentes, como o *Mentimeter* e o *Padlet*, sendo 5 e 2 vezes respectivamente, para forçar a interação com os alunos, fazer enquetes, nuvens de palavras entre outros. Como expõe a Docente_12: “O pessoal era muito calado, então sempre que eu queria uma opinião, alguma coisa pra fomentar algum debate, eu usava o *Mentimeter* e aí é muito bacana porque as pessoas se sentiam mais livres pelo anonimato”.

O *WhatsApp* passou a ser usado no ERE por 5 docentes, como meio de comunicação e troca de informações com os alunos de forma rápida, que antes eram feitas exclusivamente por *e-mail* institucional ou *Moodle*, como expressa a Docente_7: “Desde o Ensino Remoto eu tô utilizando o *WhatsApp* com os alunos, que era uma coisa que eu não utilizava. Nunca fui de deixar o meu telefone com o aluno, que eu achei que isso poderia incomodar, né! (...) mas facilita muito”. Conforme observação direta, este recurso passou a ser usado e transforma o modo de comunicação, que torna mais rápido e eficiente as trocas de informações, sobre trabalhos, provas, e outros avisos inerentes ao curso.

Como mencionado anteriormente, assim como o *Moodle*, a grande maioria dos docentes já utilizavam o *PowerPoint* nas aulas presenciais, e em função do ERE, 5 docentes que não eram adeptos dessa prática e utilizavam apenas o quadro branco para desenvolver o conteúdo, passaram a usar esse recurso. Cabe ressaltar, que esses docentes em específico ministram aulas em disciplinas que envolvem cálculos, e relataram que muitos conteúdos não puderam ser abordados pela dificuldade, tanto do docente quanto do aluno, em ensinar e aprender certos conteúdos remotamente, característica que Netto et al. (2020) já afirmavam em seu estudo. Além disso, 3 desses docentes que ministram disciplinas envolvendo cálculos também fazem uso do *Whiteboard* (quadro branco virtual), “Que serve pra projetar um quadro, pra poder resolver exercícios (...) eu consigo escrever pra que eles possam ir vendo” (DOCENTE_6), se tornando um facilitador nessa questão. Assim como a mesa digitalizadora, mencionada também pela Docente_6.

Por fim, outros serviços e aplicativos que passaram a ser utilizados no Ensino Remoto, mas que foram menos mencionados são o *Google Drive*, o *Google Forms* e *e-books*. No quadro 3 é apresentada a síntese desses recursos e ferramentas que foram citadas pelos docentes, que passaram a ser utilizadas nas aulas em função do Ensino Remoto Emergencial.

Quadro 4 – Recursos digitais utilizados nas aulas em função do Ensino Remoto Emergencial

Recursos e ferramentas	Docente_															*
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	
<i>Meet</i>	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	15
<i>YouTube</i>		x			x	x					x	x		x	x	7
<i>WhatsApp</i>		x	x				x			x		x				5
<i>PowerPoint</i>	x			x			x	x							x	5
<i>Mentimeter</i>		x	x	x								x		x		5
<i>Moodle</i>	x												x		x	3
<i>Whiteboard</i>						x		x			x					3
<i>Zoom</i>								x		x		x				3
<i>Loom</i>		x		x												2
<i>Padlet</i>				x										x		2
<i>Canva</i>		x										x				2
Mesa digitalizadora						x										1
<i>Classroom</i>													x			1
Outros							x					x				2

Fonte: Elaborado pela autora.

* Resultado numérico dos recursos utilizados.

De maneira geral, os recursos utilizados com maior frequência como estratégia de ensino e aprendizagem nas aulas síncronas e assíncronas, mencionados pelos docentes são o *Moodle*, o *Meet* e *PowerPoint*. Os que já utilizavam o *Moodle* antes do ERE, passaram a usar de forma mais adequada, aprendendo a mexer nos recursos da plataforma, como fóruns, tarefas e questionários.

Quando indagados se ainda há algum tipo de dificuldade quanto ao uso dos recursos supracitados, em geral, os docentes relatam não terem mais as dificuldades que tinham no início do ERE, como pode ser constatado em algumas falas, como da Docente_6: “Esses que eu uso toda hora tá tranquilo, porque a gente já tá aí, há três, quatro semestres utilizando eles, então acho que tá bem tranquilo”; do Docente_11: “Tá super tranquilo, assim, me adaptei bem (...) como eu uso o básico e os alunos gostaram, né? eu acho que teve uma boa aprovação, então eu mantive”; e no relato da Docente_4:

Agora já tá mais tranquilo, e às vezes quando se sente alguma dúvida, como eu te falei, eu geralmente pergunto pra algum colega, né! alguma coisa assim, se já usou, como que foi a experiência (...) então tá mais tranquilo, acho que a gente acabou se

sentindo mais seguro, *né!* tu começa a se sentir mais confiante, e vai descobrindo mais ferramentas e como utilizar (DOCENTE_4).

E quanto à experiência com produção de mídias digitais, 10 docentes fazem gravação e edição de vídeo e disponibilizam no *Youtube* ou no próprio *Moodle*, alguns citam o *OBS Studio* para este fim; 2 fazem gravação pelo próprio *Meet* e disponibilizam no *Moodle*; apenas 1 docente produz *Podcasts* em conjunto com outras pessoas, no qual trazem pesquisadores para falar sobre iniciação científica, como os alunos podem começar a fazer pesquisa. O docente articulou: “Comecei a produzir *Podcast*, tá bem legal o negócio, sabe? É uma coisa que eu até não gostava assim, *né?* (...) Não pretendo mais deixar de usar, saber esse tipo de ferramenta eu achei bem interessante” (DOCENTE_2); e 3 docentes dizem não ter nenhum tipo de experiência nesse tipo de ferramenta.

Assim, como apresenta o estudo de Netto et al. (2020), no qual a gestão da instituição analisada não determinou quais ferramentas e recursos deveriam ser adotadas pelos docentes, na UNIPAMPA, cenário desse estudo, também ficou a critério de cada docente a escolha das plataformas virtuais que melhor atendessem o ensino e a aprendizagem, de acordo com o artigo 20 da Norma Operacional 4/2020 (MINISTERIO DA EDUCAÇÃO, 2020). Com isso, alguns docentes disseram que irão levar para o ensino presencial alguns desses recursos, como expressa o Docente_10: “Essa pandemia nos mostrou que precisamos ser cada vez mais atualizados (...) Eu vou continuar mantendo essas tecnologias mesmo no ensino presencial. Nos ajudam e muito, como em momentos de orientação de alunos muitas vezes, *né?*”.

4.4.1 Percepções de domínio de letramento digital

Levando em conta os dados apresentados até aqui, foi possível identificar a percepção dos docentes quanto ao seu domínio de letramento digital, que é a capacidade de utilizar com eficiência as mais diferentes tecnologias digitais (XAVIER, 2002; XAVIER, 2011). Dessa forma, após questionados, 11 docentes avaliam seu domínio de letramento digital com adjetivos que variam em médio, moderado e intermediário; 2 docentes avaliam como sendo um bom nível de letramento digital; e 2 como sendo baixo e básico.

Em síntese, algumas falas que expressam essas percepções são da Docente_5: “Eu acho que meu nível é moderado, eu consigo, tanto preparar ali a gravação, a câmera, configurar a câmera, configurar o microfone, configurar o aplicativo que filma e editar, postar”; da Docente_7: “Eu diria que eu tenho um domínio médio, acho que eu ainda tenho muito a aprender, de ferramentas, porque eu noto que parece que a cada dia surge uma ferramenta nova, *né!* (...) a gente tá sempre num eterno aprendizado aí dessas tecnologias”; do Docente_11: “Como eu sou da área da tecnologia *né!* pra mim foi, foi tranquilo, então eu acho que eu tenho um bom domínio”; do Docente_2: “Hoje eu acho que eu tenho um bom nível de domínio. Eu não sabia mexer no *YouTube*, eu não sabia gravar, não sabia fazer edição de vídeo... Eu nunca tinha entrado no *Canva* (...) comprei um material de estúdio, então tem um estúdio hoje montado aqui em casa”; da Docente_13: “Básico, é o suficiente pra fazer o trabalho, aquilo que é necessário (...) Uma das coisas que o Ensino Remoto me mostrou foi o quanto eu estava defasada e ainda me encontro, do ponto de vista do acesso a essas tecnologias e que eu tenho que buscar e procurar conhecer”; e do Docente_15: “É difícil dizer que eu domino, porque eu uso ferramentas básicas, então eu inclusive nem tento avançar muito porque eu acho que não vai agregar muito, talvez vai me dar mais dor de cabeça pra eu entender”. Outro relato que complementa as falas anteriores é da Docente_3: “Surgiu muita coisa, ou melhor, já tinha muita coisa, mas a gente não utilizava, porque a gente muitas vezes não precisava, *né!*”

Outrossim, para atender às novas competências e habilidades demandadas na sociedade da informação contemporânea (BAWDEN, 2008), inclusive no Ensino Remoto, os docentes

acreditam que é necessário ter várias capacidades, como desprendimento, curiosidade e criatividade, ter abertura para aprender, buscar informações, persistência em mexer nas ferramentas, interesse, proatividade, fazer investimentos e ter disponibilidade de tempo. Como coloca a Docente_8: “A pessoa precisa estar com a mente aberta a aprender, a fazer uma coisa diferente e não pensar só no mais do mesmo”. Ainda, como exemplifica o Docente_2:

Onde é que tu vai colocar o computador, que tipo de luz que vai ter? Qual é a melhor forma de fazer a edição?... Como é que eles vão se posicionar, sabe? Então é uma série de competências, de vídeo, de áudio, tem que fazer e eu fui indo assim, né? (...) Aprendi a trocar a memória do computador e troquei, aprendi a trocar o HD do computador e troquei (DOCENTE_2).

Em conclusão, como discorre Lima (2015), é impossível saber manusear todos os *hardwares* e *softwares*, já que existem uma grande quantidade de recursos no mundo virtual e porque a criação deles segue uma contínua e infinita cadeia, ou seja, sempre vão surgir novos programas, novas plataformas e ferramentas. Nessa lógica, pode-se dizer que são buscas e aprendizagens contínuas. Basicamente, quanto melhor for a interatividade dos docentes com as tecnologias, melhores serão suas práticas de letramento digital, e quanto menor for essa interatividade, mais limitadas serão as práticas de letramento digital (LIMA, 2015). O próximo capítulo versa sobre as considerações finais do estudo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por se tratar de um momento atípico na instituição, que optou por dar continuidade ao processo de ensino e aprendizagem com o apoio das TDIC, durante o período de exceção da pandemia, como foi possível observar nas atividades desenvolvidas ao longo de quase dois anos, o presente estudo buscou investigar como ocorre o uso de tecnologias digitais pelos docentes do Curso de Administração da UNIPAMPA durante o Ensino Remoto Emergencial, a partir dos objetivos específicos de identificar as dificuldades percebidas pelos docentes do respectivo curso para conduzir suas aulas no formato remoto, verificar a formação e suporte dados pela Universidade aos docentes para o preparo e prática do ERE e identificar os recursos digitais usados pelos docentes nas aulas síncronas e assíncronas e como estes percebem seu domínio de letramento digital.

Com isso, foi possível analisar que os docentes, de maneira geral, não estavam preparados para tal contexto, as dificuldades relatadas estão na falta de interação, comunicação e engajamento dos alunos, dificuldade na utilização dos recursos digitais e ferramentas, a questão do investimento na aquisição de equipamentos e a adequação do planejamento das aulas. Contudo, com o passar do tempo os desafios foram sendo superados com a ajuda dos pares, embora ainda existam desafios e desencontros. Os resultados apontam que a instituição convocou para oficinas e capacitações, em que a maioria mencionou como válidas e interessantes, porém com algumas falhas, enquanto os demais, como insuficientes e deficitárias, seja pela falta de profundidade, sem exemplos práticos e com poucos recursos. Além disso, foram sugeridas algumas medidas de formação continuada, mesmo depois do Ensino Remoto.

Constatou-se que foram utilizados uma gama de recursos que facilitaram a mediação entre professor e aluno, como *WhatsApp*, *YouTube*, *Whiteboard*, *Mentimeter*, *Padlet*, entre outros. O *Moodle*, *Meet* e *PowerPoint* são os recursos digitais utilizados com maior frequência nas aulas síncronas e assíncronas. Destaca-se que os recursos que já eram utilizados antes do ERE, como *Moodle*, *PowerPoint* e *e-mail* institucional, continuaram sendo usados, mas com o complemento de outras tecnologias muito importantes nesse processo. Acerca do letramento digital, os docentes avaliam seus domínios em diferentes graus, alguns com mais abertura para o uso das novas tecnologias e outros com certa resistência. Infere-se que o letramento digital se

amplia com buscas e aprendizagens contínuas, sendo impossível saber utilizar tudo o que está disponível no ambiente virtual (LIMA, 2015).

Diante dos resultados expostos, concluiu-se que todos os objetivos propostos foram alcançados. Dessa forma, através dos achados desse estudo pode-se responder à questão de pesquisa: Como ocorre o uso das tecnologias digitais pelos docentes do Curso de Administração da UNIPAMPA durante o Ensino Remoto Emergencial? O uso é realizado através de diferentes recursos digitais, a maioria não era utilizada antes desse contexto, e passaram a fazer parte da rotina das aulas, como *Google Meet*, *YouTube* e *Whiteboard*, por exemplo. As situações retratadas pelos docentes, contribuem para a compreensão de que cada um deu o seu melhor, dentro do que era possível envolvendo suas limitações e anseios, para dar continuidade ao ensino.

Os resultados encontrados na pesquisa trazem importantes contribuições teóricas e empíricas. Para o conhecimento acadêmico, o estudo trouxe entendimento da realidade dos docentes, com maior profundidade acerca do período atípico do Ensino Remoto Emergencial na UNIPAMPA, e quanto ao uso de tecnologias digitais e a capacitação dos docentes. Para a prática gerencial, foi possível destacar os pontos fortes e fracos do suporte dado pela instituição, sugerindo-se a busca por melhorias contínuas no planejamento das necessidades dos docentes, com a implementação de alternativas por meio de recursos digitais, trazendo resultados interessantes para a instituição Universidade Federal do Pampa, gestores, técnicos docentes.

Por se tratar de um estudo de caso, os resultados obtidos nesta pesquisa estão relacionados ao Curso de Administração da instituição analisada, sem qualquer possibilidade de generalização a outros cursos da UNIPAMPA. Quanto ao fator limitante deste estudo, pode-se mencionar o pouco tempo de observação nas aulas síncronas e assíncronas. Sugere-se para estudos futuros que se amplie a pesquisa para todo o campus Livramento, comparando o antes e o depois do Ensino Remoto Emergencial ou com ênfase apenas no letramento digital, além de estudos sobre a questão da inclusão e exclusão das tecnologias digitais, tanto de professores quanto de alunos, ações de formação contínua e elaboração de projetos dentro do campus para professores e alunos.

REFERÊNCIAS

AMARAL, E.; POLYDORO, S. Os desafios da mudança para o ensino remoto emergencial na graduação na Unicamp – Brasil. **Linha Mestra**. São Paulo, p. 52-62, 2020. DOI: <https://doi.org/10.34112/1980-9026a2020n41Ap52-62>.

ANDRADE, A. L.; MEDEIROS, K. C. As tecnologias digitais e a formação docente em trajetórias que se encontram em um mestrado acadêmico: um relato de experiência. *In*: PEREIRA, W; ANDRADE, A. (Org.). **Tecnologias Emergentes no Campo Educacional educação e tecnologia no cenário contemporâneo**. Guarujá: Editora Científica, 2021, p. 79-85. DOI: <https://doi.org/10.37885/210304035>.

BAWDEN, D. Origins and concepts of digital literacy. *In*: LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **Digital literacies: concepts, policies and practices**. New York: Peter Lang, 2008. Cap. 1, p. 17-32. Disponível em: <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.741.4617&rep=rep1&type=pdf>. Acesso em: 13 ago. 2021.

BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M. (Org.). **Ensino Híbrido: Personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

BEHAR, P. A. O Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância. **Jornal da Universidade**, UFRGS, 2020. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia/>. Acesso em: 07 jul. 2021.

BEHRENS, M. A. Tecnologia interativa a serviço da aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. In: ALMEIDA, M. E.; MORAN, J. M. (Org.). **Integração das tecnologias na educação**. Brasília: Ministério da Educação, 2005. p. 74 – 79. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/2sf.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2021.

BRASIL. **Ministério da Saúde. RECOMENDAÇÃO Nº 036, DE 11 DE MAIO DE 2020a**. Recomenda a implementação de medidas de distanciamento social mais restritivo (lockdown), nos municípios com ocorrência acelerada de novos casos de COVID-19 e com taxa de ocupação dos serviços atingido níveis críticos. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/>. Acesso em: 30 jun. 2021.

BRASIL. **PORTARIA MEC Nº 343, DE 17 DE MARÇO DE 2020b**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-mec-343-2020-03-17.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2021.

CARVALHO, G. B.; TAVARES, W.; SILVA, A. L. Os impactos da covid-19 no setor de serviços no mundo: uma revisão sistemática. **Brazilian Journal of Development**. Curitiba, v.7, n.6, p. 60889-60911, jun. 2021. DOI: <https://doi.org/10.34117/bjdv7n6-456>.

FALQUETO, J. M. C.; HOFFMANN, V. E.; FARIAS, J. S. Saturação teórica em pesquisas qualitativas: relato de uma experiência de aplicação em estudo na área de Administração. **Revista de Ciências da Administração**, v. 20, n. 52, p. 40-53, 2018. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-8077.2018V20n52p40>.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D, T. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GODOI, M.; KAWASHIMA, L. B.; ALMEIDA GOMES, L.; CANEVA, C. Remote teaching during the covid-19 pandemic: challenges, learning and expectation of university professors of Physical Education. **Research, Society and Development**. [S. l.], v. 9, n. 10, e4309108734, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v9i10.8734>.

HECKLER, V.; GUIDOTTI, C. Ser professor no contexto online: processo formativo no ensino superior em tempos de pandemia. **Debates em Educação**. Maceió, v. 13, n. 31, 2021. DOI: <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2021v13n31p1017-1037>.

HODGES, C.; MOORE, S.; LOCKEE, B.; TRUST, T.; BOND, A. *The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning*. **EDUCAUSE Review**. 2020. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teachingand-online-learning>. Acesso em: 21 jul. 2021.

LIMA, E. S. **Sei navegar na internet: Serei eu um letrado digital?** 2015. 134f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de Sergipe, Programa de Pós-Graduação em Letras. São Cristóvão, 2015. Disponível em: https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/5847/1/ERIDA_SOUZA_LIMA.pdf. Acesso em: 12 ago. 2021.

MINAYO, M. C.; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 26. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MINISTERIO DA EDUCAÇÃO. **Instrução Normativa Unipampa Nº 28**. 2021. Disponível em: <https://sites.unipampa.edu.br/nudepe/files/2021/09/instrucao-normativa-no-28-de-14-09-21-1.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2021.

MINISTERIO DA EDUCAÇÃO. **Norma Operacional Nº 4/2020: Diretrizes operacionais para oferta das atividades de ensino remoto emergenciais – AERES**. 2020. Disponível em: <https://sites.unipampa.edu.br/prograd/orientacoes-para-a-e-r-es-registros-academicos/>. Acesso em: 29 jun. 2021.

MINISTERIO DA EDUCAÇÃO. **Retorno às aulas presenciais em Instituições Federais de Educação Superior**. 18 jan. 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/retorno-as-aulas-presenciais-em-instituicoes-federais-de-educacao-superior#:~:text=Destacamos%20que%20o%20Minist%C3%A9rio%20da,quanto%20para%20o%20ensino%20superior>. Acesso em: 24 jan. 2022.

MEDEIROS, J. C. Possibilidades da educação em tempos de Covid-19. **Revista PEMO**. Fortaleza, v. 3, n. 3, e335198, 2021. DOI: <https://doi.org/10.47149/pemo.v3i3.5198>.

MENEZES, K. M.; COUTO, R. A.; SANTOS, S. C. S. **Alfabetização, letramento e tecnologias**. Salvador: UFBA, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências; Superintendência de Educação a Distância, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/32551>. Acesso em: 12 ago. 2021.

MORAN, J. M. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. Campinas, SP: Papyrus, 2007.

NETTO, C.; ALMEIDA, K.; N.; SOUZA, M.; C.; MOURA, T. L. Docência e uso de tecnologias digitais em ensino remoto emergencial. In: **Anais do CIET:EnPED: 2020 - (Congresso Internacional de Educação e Tecnologias | Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância)**, São Carlos, ago. 2020. Disponível em: <https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2020/article/view/1456>. Acesso em: 21 jul. 2021.

OLIVEIRA, R. M.; CORRÊA, Y.; MORÉS, A. Ensino remoto emergencial em tempos de COVID-19: formação docente e tecnologias digitais. **Revista Internacional de Formação de Professores**. Itapetininga, v. 5, e020028, p. 1-18, 2020. Disponível em: <https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rifp/article/view/179/110>. Acesso em: 13 ago. 2021.

OLIVEIRA, E. S. A. **“Dos cadernos amarelos aos arquivos infinitos”: metamorfoses do trabalho docente na cultura digital, pontos e contrapontos na**

UNIFIMES. 2019. 309f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Uberaba, Programa de Pós-Graduação em Educação, Uberaba, 2019. Disponível em: <https://repositorio.uniube.br/bitstream/123456789/1145/1/Evandro%20Salvador%20Alves%20de%20Oliveira.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2021.

PEREIRA JUNIOR, E. F. Z.; NOVELLO, T. P. Mapeamento das limitações digitais de professores durante o ensino remoto. **Debates em Educação**. Maceió, Vol. 13, n 31, 2021. DOI: <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2021v13n31p902-926>.

PINOCHET, L. H. C. **Tecnologia da informação e comunicação**. 1.ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2014.

PPC. **Projeto Pedagógico do Curso de Administração**. 2021. Disponível em: <https://dspace.unipampa.edu.br/handle/riiu/127>. Acesso em: 20 fev. 2022.

PROGRAD. **Graduação em Números**. Universidade Federal do Pampa, 2022. Disponível em: <https://sites.unipampa.edu.br/prograd/graduacao-em-numeros/>. Acesso em: 20 fev. 2022.

SILUS, A.; FONSECA, A.; JESUS, D. Desafios do ensino superior brasileiro em tempos de pandemia da COVID-19: repensando a prática docente. **Liinc em Revista**. Rio de Janeiro, v. 16, n. 2, e5336, dezembro 2020. DOI: <https://doi.org/10.18617/liinc.v16i2.5336>.

SUNAGA, A.; CARVALHO, C. S. As tecnologias digitais no ensino híbrido. *In*: BACICH, L.; NETO, A. T.; TREVISANI, F. M. (Org.). **Ensino Híbrido: Personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015, p. 141 – 154.

TEIXEIRA, D. A. O.; NASCIMENTO, F. L. Ensino Remoto: o uso do Google Meet na pandemia de COVID-19. **Boletim de Conjuntura**. Boa Vista, vol. 7, n. 19, 2021. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.5028436>.

VALENTE, G. S.; MORAES, E. B.; SANCHEZ, M. C.; SOUZA, D. F.; PACHECO, M. C. *Remote teaching in the face of the demands of the pandemic context: Reflections on teaching practice*. **Research, Society and Development**. [S.l.] v. 9, n. 9, e843998153, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v9i9.8153>.

XAVIER, A. C. Letramento digital: impactos das tecnologias na aprendizagem da Geração Y. **Calidoscópio**. [S. l.], v. 9, n. 1, p. 3–14, 2011. DOI: <https://doi.org/10.4013/cld.2011.91.01>.

XAVIER, A. C. Letramento digital e ensino. **Núcleo de Estudos de Hipertexto e tecnologia Educacional – NEHTE**. 2005, [S. l.]. Disponível em: <http://www.nehte.com.br/artigos/Letramento-Digital-Xavier.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2021.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2.ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZACHARIAS, V. R. Letramento digital: desafios e possibilidades para o ensino. *In*: COSCARELLI, C.V. (Org.). **Tecnologias para aprender**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2016, p. 15 – 29.

ZOUEIN, H. G. F. Reflexos da pandemia na prática tecnológica educacional. **Brazilian Journal of Development**. Curitiba, v.7, n.7, p. 65286-65303, 2021. Disponível em: <https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/32233>. Acesso em: 21 jul. 2021.

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



Universidade Federal do Pampa
Graduação em Administração

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Sou graduanda do Curso de Administração da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) Campus Santana do Livramento. Estou realizando uma pesquisa sob orientação da Profa. Dra. Kathiane Benedetti Corso.

Esta pesquisa pretende analisar como ocorre o uso de tecnologias digitais pelos docentes do Curso de Administração da UNIPAMPA Campus Santana do Livramento, em função do Ensino Remoto Emergencial que vem acontecendo desde setembro de 2020 na Universidade.

O público-alvo deste estudo são os docentes do curso de Administração da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) Campus Santana do Livramento, que passaram pela transição para o ERE, seguindo o requisito de estarem em atividade antes e durante o início do ensino remoto emergencial na instituição. Para tanto, você está sendo convidado a participar dessa entrevista, que solicitará informações sobre as dificuldades enfrentadas no ensino remoto, o suporte da universidade no preparo e prática do ensino remoto e sobre a percepção acerca do seu domínio de letramento digital.

Esta é uma pesquisa anônima, ou seja, você não será identificado nominalmente em momento algum, e tão pouco qualquer dado individual será revelado. Informo que os dados coletados serão guardados em um banco de dados geral de forma que sua identidade não poderá ser revelada em momento algum.

Mesmo não tendo benefícios diretos em participar, indiretamente você estará contribuindo para a compreensão do contexto estudado e para a produção de conhecimento científico. Os dados que você fornecerá serão utilizados exclusivamente para o presente estudo e os resultados desta pesquisa serão tornados públicos através da defesa deste trabalho de curso e posteriores publicações em periódicos científicos.

Qualquer dúvida a respeito desta pesquisa poderá ser esclarecida diretamente com a autora responsável, Rita de Cássia Dutra Toledo, pelo número (55) 984218809 ou pelos e-mails ritadutra904@gmail.com e ritatoledo.aluno@unipampa.edu.br.

Rita de Cássia Dutra Toledo – autora

Consinto em participar deste estudo e declaro ter sido devidamente informado e esclarecido pelo autor sobre os objetivos da pesquisa, os procedimentos envolvidos na mesma e ter recebido uma cópia deste termo de consentimento.

Nome: _____ Local e data: _____

APÊNDICE B – Roteiro de entrevistas

BLOCO A – Perfil do Entrevistado

1. Área de atuação docente?
2. Tempo de atuação na docência?
3. Tempo de atuação na UNIPAMPA?
4. Reside na cidade do Campus que está lotado?
5. Durante o ensino remoto, você chegou a ministrar aulas durante viagens ou de lugares que não a sua residência?
6. Antes do ERE você já tinha tido experiências de ensino à distância? Quais?

BLOCO B – Dificuldades no Ensino Remoto

1. Descreva as principais dificuldades que você como docente se deparou no ERE?
2. Quais as mudanças ocasionadas na sua atuação docente? Quais ajustes ou decisões quanto ao conteúdo e como ensiná-lo tivesse que tomar?

BLOCO C – Suporte oferecido pela Universidade

1. Como ocorreu o suporte da Universidade, formações/treinamentos, para o preparo e prática das suas aulas antes e durante o transcorrer do Ensino Remoto?
2. Como você avalia as capacitações que buscou e que recebeu para usar as tecnologias nas aulas remotas?
3. Na sua opinião, de que outra forma a instituição poderia incentivar a formação contínua dos docentes para o uso das ferramentas tecnológicas digitais e continuidade do ensino por meio desses recursos?

BLOCO D – Uso das TDIC/Letramento digital

1. Você costumava usar recursos digitais nas suas aulas antes do ensino remoto? Se sim, quais?
2. No transcorrer do ensino remoto emergencial, você passou a usar novos recursos digitais? Quais?
3. Quais você costuma usar com frequência nas aulas síncronas e assíncronas como meio de estratégia de ensino e aprendizagem?
4. Você ainda tem algum tipo de dificuldades quanto ao uso desses recursos? Comente.
5. Como é sua experiência com mídias digitais, gravação de vídeo, podcast, ou outra produção de conteúdo para suas aulas?
6. Como você avalia seu nível de domínio de letramento digital sobre os recursos tecnológicos?
7. Quais capacidades/habilidades você pontua serem importantes para o uso das tecnologias digitais?

APÊNDICE C – Palestras e formações

Ciclo de Ação de Desenvolvimento Profissional 2021
Um ciclo de ações de Desenvolvimento Profissional, a partir do Ciclo de Ação de Desenvolvimento Profissional, com foco em temas relacionados à Educação e Docência.

DATA	TÍTULO	ORIENTADORA
08/05	Desenvolvimento Profissional	Prof. Dra. Dalani
15/05	Desenvolvimento Profissional	Prof. Dra. Dalani
22/05	Desenvolvimento Profissional	Prof. Dra. Dalani
29/05	Desenvolvimento Profissional	Prof. Dra. Dalani
05/06	Desenvolvimento Profissional	Prof. Dra. Dalani
12/06	Desenvolvimento Profissional	Prof. Dra. Dalani
19/06	Desenvolvimento Profissional	Prof. Dra. Dalani
26/06	Desenvolvimento Profissional	Prof. Dra. Dalani
03/07	Desenvolvimento Profissional	Prof. Dra. Dalani
10/07	Desenvolvimento Profissional	Prof. Dra. Dalani
17/07	Desenvolvimento Profissional	Prof. Dra. Dalani
24/07	Desenvolvimento Profissional	Prof. Dra. Dalani
31/07	Desenvolvimento Profissional	Prof. Dra. Dalani

Assessoria pedagógica: Luciana de Azevedo
Assessoria técnica: Luciana de Azevedo
Assessoria de comunicação: Luciana de Azevedo
Assessoria de avaliação: Luciana de Azevedo
Assessoria de planejamento: Luciana de Azevedo
Assessoria de gestão: Luciana de Azevedo
Assessoria de recursos humanos: Luciana de Azevedo
Assessoria de infraestrutura: Luciana de Azevedo
Assessoria de segurança: Luciana de Azevedo
Assessoria de sustentabilidade: Luciana de Azevedo
Assessoria de tecnologia: Luciana de Azevedo
Assessoria de qualidade: Luciana de Azevedo
Assessoria de inovação: Luciana de Azevedo
Assessoria de pesquisa: Luciana de Azevedo
Assessoria de extensão: Luciana de Azevedo
Assessoria de comunidade: Luciana de Azevedo
Assessoria de internacionalização: Luciana de Azevedo
Assessoria de parcerias: Luciana de Azevedo
Assessoria de governança: Luciana de Azevedo
Assessoria de transparência: Luciana de Azevedo
Assessoria de ética: Luciana de Azevedo
Assessoria de diversidade: Luciana de Azevedo
Assessoria de inclusão: Luciana de Azevedo
Assessoria de acessibilidade: Luciana de Azevedo
Assessoria de sustentabilidade social: Luciana de Azevedo
Assessoria de sustentabilidade econômica: Luciana de Azevedo
Assessoria de sustentabilidade ambiental: Luciana de Azevedo
Assessoria de sustentabilidade cultural: Luciana de Azevedo
Assessoria de sustentabilidade política: Luciana de Azevedo
Assessoria de sustentabilidade jurídica: Luciana de Azevedo
Assessoria de sustentabilidade religiosa: Luciana de Azevedo
Assessoria de sustentabilidade filosófica: Luciana de Azevedo
Assessoria de sustentabilidade científica: Luciana de Azevedo
Assessoria de sustentabilidade artística: Luciana de Azevedo
Assessoria de sustentabilidade esportiva: Luciana de Azevedo
Assessoria de sustentabilidade lúdica: Luciana de Azevedo
Assessoria de sustentabilidade recreativa: Luciana de Azevedo
Assessoria de sustentabilidade cultural: Luciana de Azevedo
Assessoria de sustentabilidade política: Luciana de Azevedo
Assessoria de sustentabilidade jurídica: Luciana de Azevedo
Assessoria de sustentabilidade religiosa: Luciana de Azevedo
Assessoria de sustentabilidade filosófica: Luciana de Azevedo
Assessoria de sustentabilidade científica: Luciana de Azevedo
Assessoria de sustentabilidade artística: Luciana de Azevedo
Assessoria de sustentabilidade esportiva: Luciana de Azevedo
Assessoria de sustentabilidade lúdica: Luciana de Azevedo
Assessoria de sustentabilidade recreativa: Luciana de Azevedo

WEBINÁRIO
DICAS DE PLANEJAMENTO PARA O ENSINO REMOTO E FUNCIONALIDADES DAS FERRAMENTAS MENTIMETER, ZITEBOARD E LOOM PARA A AULA UNIVERSITÁRIA.
COM: **Prof. Dalani**
Doutora em Educação - UNIPAMPA
30 DE JUNHO ÀS 15H

ENCONTRO DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA
DATA: 15 DE JUNHO DE 2021
PESQUISADORA: **MARILENA CHAUÍ**
UNIPAMPA - UNIVERSIDADE DE PASCARIMENTO CONTRA A UNIVERSIDADE OPERACIONAL
HORARIO: 15:30
TRANSMISSÃO: FACEBOOK.COM/UNIPAMPAGFICIAL
YOUTUBE.COM/ACUNIPAMPA

ABERTURA DO SEMESTRE LETIVO - 2020/02
01 DE FEVEREIRO ÀS 18H
PROGRAMAÇÃO:
Abertura oficial e Acolhida institucional
Atividade Cultural: Apresentação musical do Grupo Rosa Flor - Campus Bagé
Encontro de Formação Pedagógica: Palestra "Os princípios da educação online" com o Prof. Mariano Pimentel (UNIRIO) e mediado da Prof. Eneida Melo, do Campus Uruguaiana
Transmissão pelo YouTube youtube.com/acunipampa

WEBINÁRIO
UTILIZANDO O GOOGLE MEET E CLASSROOM NA UNIPAMPA
COM O ORIENTADOR **Jorge Menezes Jr.**
DOUTOR EM EDUCAÇÃO
05. MAIO
DAS 14H ÀS 16:30

WEBINÁRIO
DESCOMPLICANDO O GOOGLE MEET E O GOOGLE CLASSROOM PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA
COM O ORIENTADOR **Julio César Ferreira dos Passos**
DOUTOR EM EDUCAÇÃO
27. ABRIL
DAS 14H ÀS 16H

RODA DE WEBINÁRIOS
Até agosto e até dezembro de 2020
RELATOR DE EXPERIÊNCIA
02/07/2020
Seminário e Avaliação no Ensino Superior: Uma Proposta de Ensino Híbrido
Prof. Dr. (a) [Nome] - [Instituição] (experiência)
03/07/2020
Metodologias Ativas no Ensino de Física de Aceleradores e Colisões
A Sala de Aula Invertida e a Gamificação no Ensino de Física de Aceleradores e Colisões
Prof. Dr. (a) [Nome] - [Instituição] (experiência)
04/07/2020
Diferenciais metodológicos de atividades pedagógicas inovadoras
Ana Carolina de Castro Marques de Oliveira - [Instituição] (experiência)
05/07/2020
O uso de recursos tecnológicos em ambientes de aprendizagem e o uso de LMS
Mônica Regina de Souza - [Instituição] (experiência)

CICLO DE CONSCIENTIZAÇÃO E FORMAÇÃO
NOVOS TEMPOS NO ENSINO SUPERIOR SOBRE E PÓS-PANDEMIA
15/06
17/06
18/06
19/06
22/06
30/06
08/07

PALESTRA ON-LINE
VÓRTEX DIGITAL, A PANDEMIA E O FUTURO DA EDUCAÇÃO
COM: **Ronaldo Mota**
DOUTOR EM EDUCAÇÃO
23.04 - ÀS 10H
INDICAÇÕES DE PLAZA NO SITE
UNIPAMPA/PALESTRAS-ON-LINE
VAGAS LIMITADAS

PALESTRA ON-LINE
"Novos Tempos" no Ensino Superior
08 de junho - às 14h
Mais informações em: www.unipampa.edu.br/portal
COM PARTICIPAÇÃO DE:
Marta Rosário, Mariana Laine
Marta do Estreito, Cláudia
Robson de Oliveira Junior
Pedro Daniel de Castro Albuquerque

EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA
RODA DE CONVERSA COM ENCONTROS PELO GOOGLE MEET
FORMAÇÃO DE PROFESSORAS(ES)
perspectivas de superação da concepção tecnicista.
Segunda-feira, 06 de julho às 15:30
UMA CONVERSADA COM A PROFESSORA **HELENA FREITAS**
Helena Freitas é Professora aposentada da Unicamp, Membro do Conselho Fiscal da ANTOPE, atuou na Capes e no MEC período 2008-2011, em coordenações de formação de professores.
Acesso pelo link: <https://meet.google.com/tzdm-frsg-yju>

PALESTRA ON-LINE
AS NOVAS DCNS DAS LICENCIATURAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES
COM: **Prof. Mozart Neves Ramos**
Mestrado em Ciências da Educação - UNIPAMPA
Programa Pós-Graduação em Ciências da Educação
Rafael Matielo
05 JUNHO | 14H
Indicações em: 08/06 pelo link: <http://tiny.cc/tz6upz>
VAGAS LIMITADAS