

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS E
GESTÃO EDUCACIONAL – MESTRADO PROFISSIONAL

Bruno Moro Simonetti

**TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UM
OLHAR FORMATIVO A PARTIR DO ENSINO REMOTO EM UMA
INSTITUIÇÃO PRIVADA**

Santa Maria, RS
2023

Bruno Moro Simonetti

**TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UM OLHAR
FORMATIVO A PARTIR DO ENSINO REMOTO EM UMA INSTITUIÇÃO PRIVADA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do título de **Mestre em Políticas Públicas e Gestão Educacional**.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Andréa Forgiarini Cecchin
Coorientadora: Prof.^a Dr.^a Vanessa dos Santos Nogueira

Santa Maria, RS
2023

SIMONETTI, BRUNO MORO
TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UM
OLHAR FORMATIVO A PARTIR DO ENSINO REMOTO EM UMA
INSTITUIÇÃO PRIVADA / BRUNO MORO SIMONETTI.- 2023.
127 p.; 30 cm

Orientadora: Andréa Forgiarini Cecchin
Coorientadora: Vanessa dos Santos Nogueira
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em
Políticas Públicas e Gestão Educacional, RS, 2023

1. Políticas Públicas 2. Educação Superior 3. Formação
Docente 4. Ensino Remoto I. Cecchin, Andréa Forgiarini
II. Nogueira, Vanessa dos Santos III. Título.

Sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFSM. Dados fornecidos pelo autor(a). Sob supervisão da Direção da Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central. Bibliotecária responsável Paula Schoenfeldt Patta CRB 10/1728.

Declaro, BRUNO MORO SIMONETTI, para os devidos fins e sob as penas da lei, que a pesquisa constante neste trabalho de conclusão de curso (Dissertação) foi por mim elaborada e que as informações necessárias objeto de consulta em literatura e outras fontes estão devidamente referenciadas. Declaro, ainda, que este trabalho ou parte dele não foi apresentado anteriormente para obtenção de qualquer outro grau acadêmico, estando ciente de que a inveracidade da presente declaração poderá resultar na anulação da titulação pela Universidade, entre outras consequências legais.

Bruno Moro Simonetti

**TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UM OLHAR
FORMATIVO A PARTIR DO ENSINO REMOTO EM UMA INSTITUIÇÃO PRIVADA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do título de **Mestre em Políticas Públicas e Gestão Educacional**.

Aprovada em 16 de março de 2023.

Andréa Forgiarini Cecchin, Doutora (UFSM)
Presidente/Orientadora

Liziany Müller Medeiros, Doutora (UFSM)

Silvana Zancan, Doutora (UFN)

Santa Maria, RS
2023

AGRADECIMENTOS

A concretização deste trabalho ocorreu, principalmente, pelo auxílio, compreensão e dedicação de várias pessoas. Agradeço a todos que, de alguma forma, contribuíram para a conclusão deste estudo e, de uma maneira especial:

- à minha orientadora Prof.^a Dr.^a Andréa Forgiarini Cecchin pela oportunidade concedida, pela paciência que teve durante esse trajeto, pela confiança em mim depositada, e pela pessoa humana, incentivadora e dedicada, grato pela orientação;

- à minha coorientadora, Prof.^a Dr.^a Vanessa dos Santos Nogueira, pelo incentivo, dedicação em me fazer acreditar ser possível concluir essa etapa e sempre estar presente;

- ao Prof. Dr. Thiago Kader que é fonte de inspiração e quem fez despertar esse desejo de querer fazer parte do universo acadêmico e que vem me acompanhando desde a graduação e se tornou um amigo;

- à minha esposa Graziana Nunes, que é fonte inspiradora, agradeço pelo seu amor incondicional, a dedicação, o carinho, a paciência, a compreensão e pela força diária que necessitei em todos os momentos nessa caminhada, foi por ela que eu não desisti;

- aos meus pais Salete J. Moro Simoentti e Gervásio Simonetti (in memoriam) por todo amor e apoio em todos os momentos, porque sempre acreditaram na minha capacidade e abriram mão de tantas coisas para me proporcionar o que era preciso;

- aos colegas do mestrado do PPPG da turma 2020/2 e ao INTERFACES/CNPq onde compartilhamos das ansiedades e conquistas, por proporcionarem uma troca de conhecimento sem igual, pela parceria das aulas, cumplicidade e toda ajuda necessária;

- agradeço imensamente e em especial aos colegas Adauton Ezequiel Müller e Jacira Fernandes Chaves, que sem eles com certeza esse trabalho não teria sido possível!

- à Faculdade SOBRESP que me proporcionou estar e chegar nesse momento, que me acolheu desde a graduação e fez com que toda essa troca de saberes fosse possível;

- à Universidade Federal de Santa Maria e ao PPPG, que me estendeu a mão e me guiou na realização deste sonho.

Enfim a todos àqueles que fazem parte da minha vida e que são essenciais para eu me tornar diariamente a pessoa que sou.

RESUMO

TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UM OLHAR FORMATIVO A PARTIR DO ENSINO REMOTO EM UMA INSTITUIÇÃO PRIVADA

AUTOR: Bruno Moro Simonetti

ORIENTADORA: Prof.^a Dr.^a Andréa Forgiarini Cecchin

COORIENTADORA: Prof.^a Dr.^a Vanessa dos Santos Nogueira

Esta dissertação, vinculada ao Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional - Mestrado Profissional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e ao INTERFACES - Grupo de Estudos em Educação, Tecnologias e Sociedade, discute dimensões históricas, políticas, econômicas e sociais que envolvem questões educacionais relacionadas à formação docente na educação superior no Brasil. Especificamente, ao uso das tecnologias de comunicação e informação, considerando o contexto do Ensino Remoto (ERE) durante a pandemia da Covid-19. Disso emerge o problema que se desdobra nas seguintes questões de pesquisa: Quais as políticas públicas que balizaram a formação de professores na Educação Superior durante a pandemia? De que maneira as políticas públicas e institucionais contemplam a utilização das tecnologias educacionais na formação de professores? Quais os limites e potencialidades das tecnologias educacionais na ação docente, considerando o contexto do ensino remoto? Como é possível aproveitar as experiências vivenciadas neste período pelos docentes para incrementar suas práticas futuras? Assim, objetiva investigar a utilização das tecnologias educacionais na Educação Superior, e seus desdobramentos, a partir do contexto do Ensino Remoto e das políticas de formação de professores. Como referencial apresenta os marcos teóricos e legais da implementação de políticas públicas para a Educação Superior e traz elementos que procuram contribuir com o debate sobre a formação docente. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo documental que foi realizada no âmbito da Faculdade de Ciências da Saúde - SOBRESP, com docentes que operacionalizam o processo de adesão ao ensino remoto. Para tanto, foi utilizada a pesquisa documental, amparada em uma revisão de literatura sobre o tema, além da análise dos dados de uma pesquisa institucional realizada com os docentes durante o período pandêmico. Deste trabalho originou-se o produto que consiste em um curso oferecido aos docentes no MOODLE, considerando as demandas apresentadas pelos professores de integrar as tecnologias em suas práticas.

Palavras-chave: Políticas públicas. Educação superior. Formação docente. Ensino remoto.

ABSTRACT

EDUCATIONAL TECHNOLOGIES IN HIGHER EDUCATION: A TRAINING VIEW FROM REMOTE EDUCATION IN A PRIVATE INSTITUTION

AUTHOR: Bruno Moro Simonetti
ADVISOR: Andréa Forgiarini Cecchin
CO-ADVISOR: Vanessa dos Santos Nogueira

This dissertation, linked to the Graduate Program in Public Policy and Educational Management - Professional Master's Degree, Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) and INTERFACES - Grupo de Estudos em Educação, Tecnologias e Sociedade, discusses historical, political, economic, and social dimensions that involve educational issues related to teacher training in higher education in Brazil, specifically the use of communication and information technologies, considering the context of Remote Teaching (RTE) during the pandemic of Covid-19. From this emerges the problem that unfolds in the following research questions: What are the public policies that have guided teacher education in higher education during the pandemic? How do public and institutional policies contemplate the use of educational technologies in teacher education? What are the limits and potentialities of educational technologies in teaching, considering the context of remote education? How is it possible to take advantage of the experiences lived in this period by teachers to improve their future practices? Thus, it aims to investigate the use of educational technologies in Higher Education, and its unfoldings, from the context of Remote Teaching and teacher training policies. As a reference, it presents the theoretical and legal frameworks of the implementation of public policies for Higher Education and brings elements that seek to contribute to the debate about teacher training. This is a qualitative, implicit, and applied research that was carried out at the Faculdade de Ciências da Saúde - SOBRESP, with professors who operationalize the process of adherence to remote teaching. To do so, documentary research was used, supported by a literature review on the topic, in addition to the analysis of data from an institutional survey conducted with the teachers during the pandemic period. From this work originated the product that consists of a course offered to teachers on MOODLE, considering the demands presented by teachers to integrate technologies into their practices.

Keywords: Public policies. Higher Education. Teacher training. Remote Teaching.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Informativo do curso de Capacitação de Professores e Tutores	98
Figura 2 – Ambiente virtual de aprendizagem do curso	107
Figura 3 – Trilha de Aprendizagem de uma unidade.....	108
Figura 4 - Exemplo de Infográfico	109

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Formação dos participantes de pesquisa	83
Gráfico 2 – Cursos de atuação dos participantes de pesquisa.....	84
Gráfico 3 – Tempo de atuação dos participantes (em anos).....	84
Gráfico 4 – Quando iniciou as atividades remotas você alterou seu plano de ensino?	86
Gráfico 5 – Recursos tecnológicos utilizados antes da pandemia.....	93
Gráfico 6 – Recursos tecnológicos foram incorporados durante a pandemia	94
Gráfico 7 – Metodologias utilizadas durante as aulas remotas	95

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Síntese da Pesquisa.....	32
Quadro 2 – Etapas e procedimentos utilizados para a realização da pesquisa.....	37
Quadro 3 - Da estratégia de busca, descritores e Banco de dados	40
Quadro 4 - Do resultado da aplicação dos critérios de seleção e exclusão.....	41
Quadro 5 - Artigos do estudo.....	42
Quadro 6 - Das legislações brasileiras acerca da formação de professores no ensino superior	57
Quadro 7 - Das Políticas Públicas para a continuidade do ensino de modo remoto	68
Quadro 8 – A incidência das tecnologias educacionais no PPC do Curso de Administração da SOBRESP	77
Quadro 9 – A incidência das tecnologias educacionais no PDI da SOBRESP.....	81
Quadro 10 – Identificação dos participantes de pesquisa, formação e respectivos cursos de atuação	85

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANDIFES	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CF	Constituição Federal
COE	Comitê Operativo de Emergência
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONIF	Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
DOU	Diário Oficial da União
EAD	Educação a Distância
ESPIN	Emergência em Saúde Pública de importância Nacional
ERE	Ensino Remoto
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituição de Educação Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGPD	Lei Geral de Proteção de Dados
MEC	Ministério da Educação
ODS	Objetivos para o Desenvolvimento Sustentável
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNE	Plano Nacional de Educação
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
SCIELO	Scientific Electronic Library Online
SCOPUS	Base de Dados Bibliográfica
SOBRESP	Faculdade de Ciências da Saúde
TIC	Tecnologia de Informação e Comunicação
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNICASTELO	Universidade Camilo Castelo Branco
UNICSUL	Universidade Cruzeiro do Sul

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	23
1.1 BREVE TRAJETÓRIA PESSOAL E PROFISSIONAL	23
1.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O USO DE TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS.....	24
2 DESENHO METODOLÓGICO	29
2.1 ABORDAGEM METODOLÓGICA.....	29
2.3. CONTEXTUALIZAÇÃO DO CENÁRIO DA PESQUISA	33
2.4 COLETA DE DADOS	34
2.5 ANÁLISE DE DADOS	37
3 REFERENCIAL TEÓRICO	39
3.1 ENSINO REMOTO E USO DAS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR	39
3.2 CONSIDERAÇÕES SOBRE O ESTADO DO CONHECIMENTO	45
3.3 EM DIÁLOGO COM OS TEXTOS E DOCUMENTOS ANALISADOS.....	45
3.4 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO SUPERIOR	49
3.4.1 A constituição do campo de Políticas Públicas: um breve histórico..	49
3.4.2 Políticas Públicas para a Formação de Professores no Ensino Superior	52
3.5 IMPORTÂNCIA DAS TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS PARA O PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO REMOTO	61
3.6 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O ENSINO REMOTO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL	65
4 ANÁLISE DAS POLÍTICAS E PRÁTICAS INSTITUCIONAIS	77
4.1 POLÍTICAS INSTITUCIONAIS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS.....	77
4.2 PRÁTICA DOCENTE E USO DAS TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS DURANTE O ENSINO REMOTO.....	83
5 CURSO DE CAPACITAÇÃO DE PROFESSORES E TUTORES PARA EAD	97
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	111
REFERÊNCIAS	117
ANEXO 1 - QUESTIONÁRIO INSTITUCIONAL	125

1 INTRODUÇÃO

1.1 BREVE TRAJETÓRIA PESSOAL E PROFISSIONAL

Início esta dissertação com um breve relato da trajetória pessoal e profissional que considero relevante, tanto da minha formação profissional quanto como pesquisador na área da Educação.

Meu nome é Bruno Moro Simonetti, nasci em 10 de janeiro de 1986, na cidade de Santa Maria, estado do Rio Grande do Sul (RS). Sou graduado em Administração pela Faculdade de Ciências da Saúde (SOBRESP), no ano de 2019. Também sou especialista em Logística pela Faculdade Dom Alberto, no ano de 2020.

A escolha pela área administrativa ocorreu durante o curso técnico em Administração, no ano de 2007, através da experiência do estágio extracurricular. Ao observar a realidade das rotinas administrativas da empresa, percebi que a teoria aprendida no nível técnico era realmente empregada na prática, e, principalmente, na forma como a empresa era conduzida. Quando concluí o estágio, pela forma que orientei as mudanças feitas na empresa, alinhando o conhecimento e a prática, nutri o desejo de seguir nesta área. Tanto que, após a conclusão do curso, fui contratado pela empresa.

Após o meu desligamento da empresa, no ano de 2015, ingressei no curso de Administração (2015-2019). A identificação com o curso aconteceu desde o início, pois, através dos exemplos dos professores consegui associar fatos da experiência prática e, por intermédio das teorias aprendidas, percebi que muitas das minhas decisões na empresa poderiam ser direcionadas de outra forma. Com o passar dos semestres, surgiu o interesse pela pesquisa, com os trabalhos solicitados em sala de aula e, nesses momentos, tive a oportunidade de vivenciar a teoria e prática do meio acadêmico.

Durante a apresentação de trabalhos acadêmicos recebi muitos elogios. Inclusive, durante uma determinada aula, fui questionado por uma professora se alguma vez eu tinha pensado em seguir a carreira docente. Assim, despertou o interesse por esta área. Além disso, sempre procurei a inserção em atividades e projetos promovidos pela faculdade como, por exemplo, o “Retalhando Ideias” no qual, além de proporcionar o contato com a comunidade carente, tive a oportunidade

de ministrar cursos para as participantes. A oportunidade de ministrar cursos trouxe-me a oportunidade de apresentar trabalhos em diversos eventos, participando de mesas redondas e entrevistas sobre o tema.

Outra experiência importante, durante a formação inicial, foram as disciplinas complementares de graduação que a Faculdade disponibilizou nas plataformas de Educação a Distância (EAD), as quais tive a oportunidade de cursar. A experiência com a EAD apresentou uma nova forma de estudo, diferente das rotinas as quais estava acostumado no presencial. O que chamava a atenção era a facilidade de estudar em horários alternativos, além da possibilidade de acessar as aulas e o material, quantas vezes fossem necessárias.

No último semestre do curso, atuei como monitor na disciplina intitulada “Gestão Ambiental e Responsabilidade Social”, em que vivenciei a experiência de auxiliar o professor no planejamento e na preparação das aulas, com a oportunidade de ministrar alguns módulos da disciplina. Então, a referida experiência somente consolidou a vontade de seguir na docência.

Após a conclusão da graduação, segui na área acadêmica. Fiz o curso de extensão em Metodologias para Aprendizagem Ativa, na Faculdade SOBRESP e fui convidado a ministrar a disciplina de “Gestão de Laboratórios”, do Curso Técnico em Prótese Dentária da Faculdade SOBRESP, como professor convidado, no período de julho de 2019 a março de 2020.

As variadas experiências na área da educação, não só confirmaram minha inclinação para a docência, como também mostraram as dificuldades que encontrei do ponto de vista pedagógico, tais como: criar planos de ensino e encontrar a metodologia de aprendizagem mais adequada para atender os saberes do currículo. A docência incentivou-me a buscar o mestrado profissional na área da Educação, com vistas a aliar os conhecimentos adquiridos no Mestrado, com a prática profissional do cotidiano.

1.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O USO DE TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS

A formação dos professores tem papel estratégico na educação de um país, pois contribui para a formação dos cidadãos que atuam nas mais variadas áreas de

conhecimento, no desenvolvimento de pesquisas e na disseminação dos saberes científicos e tecnológicos.

No Ensino Superior do Brasil, tradicionalmente, a formação dos professores é caracterizada pelo estudo em cursos de Mestrado e Doutorado. Ainda assim, considera-se a oportunidade de vivenciar processos de formação continuada, que são proporcionadas pelas instituições de Ensino Superior como formação pedagógica aos seus docentes. Essa realidade reconfigurou-se um pouco com o advento da pandemia da Covid-19, especialmente no que diz respeito às habilidades tecnológicas dos professores.

Os últimos anos, desde a declaração da pandemia da Covid-19, foram (e têm sido) desafiadores em todos os níveis e modalidades de educação, não só no Brasil, mas como também em outras partes do mundo. As escolas e universidades foram fechadas, havendo a necessidade de adaptação das metodologias, Ensino Remoto Emergencial (ERE), aumento do uso de tecnologias, ferramentas tecnológicas e tantas outras necessidades de ajustes. A partir desse cenário, surgiu o tema desta pesquisa: “Formação de professores para o uso das tecnologias educacionais na Educação Superior: um olhar a partir do ensino remoto”.

Um dos problemas encontrados no ensino remoto foi a modificação dos processos de ensino-aprendizagem, o que alterou o ritmo de trabalho dos professores, tornando-o mais cansativo e muito mais acelerado do que o das aulas presenciais. Outro problema verificado nesta modalidade, é que grande parte da população brasileira não tem acesso à internet.

De acordo com uma pesquisa recente sobre o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nos Domicílios Brasileiros, divulgada em junho de 2022, através do site Poder 360 (2022), em média, o número em porcentagem de residências aprovadas a acessar a rede de internet ampliou de 71% para 82% em apenas dois anos. Entretanto, ainda no Brasil, existem 35,5 milhões de pessoas sem acesso, sendo que 10% corresponde à população da região Sul.

Mesmo com tais dificuldades, o ensino remoto emergencial foi a alternativa encontrada em um curto espaço de tempo, por isso, teve pouco ou quase nenhum planejamento. As práticas pedagógicas e as metodologias de ensino e aprendizagem foram apenas transferidas do ensino presencial para o ensino remoto (SILVA et al., 2020).

A maioria dos autores, tais como Alvim et al. (2020) e Palmeira et al. (2020), analisaram os momentos vivenciados no período do isolamento da pandemia. Concordaram que o cenário que se apresentava apenas como temporário, em março de 2020, mostrou-se incerto com ondas de elevação e períodos de instabilidade, impossibilitando o retorno a modalidade presencial, o que instigou a refletir em formas de diversificar as práticas educativas.

É nesse contexto que iniciei o curso de Mestrado em um formato totalmente remoto, diante de um contexto pandêmico de alto risco de contágio. Disciplinas cursadas, créditos vencidos, orientações via *Meet*, tudo isso passou a fazer parte da nova rotina formativa. Esse cenário mobilizou os saberes que me motivaram, enquanto pesquisador, a seguinte problemática de pesquisa: de que maneira a implementação das políticas públicas do ensino remoto para a Educação Superior, durante a pandemia da Covid-19, impactou a prática pedagógica dos docentes de uma instituição de ensino privada do município de Santa Maria/RS?

Para uma melhor compreensão, o problema se desdobra nas seguintes questões de pesquisa: Quais as políticas públicas que balizaram a formação de professores na Educação Superior durante a Pandemia? De que maneira as políticas públicas e institucionais contemplam a utilização das tecnologias educacionais na formação de professores? Quais os limites e potencialidades das tecnologias educacionais na ação docente, considerando o contexto do ensino remoto? Como é possível aproveitar as experiências vivenciadas neste período pelos docentes para incrementar suas práticas futuras?

Considerando minha atuação como professor na Educação Superior, desde 2019, e tendo em vista, que a formação docente é debatida desde muito tempo no Brasil, e se faz ainda mais necessário nos anos vindouros, com vistas a recuperar os danos à educação causados pela pandemia da Covid-19. Não é somente a formação de professores que é responsável pela promoção de equidade e desenvolvimento da educação, mas a formação docente é a mola-mestra da transformação que se anuncia.

Além de expor as fragilidades históricas do sistema educacional brasileiro, o ensino remoto em todas as modalidades de ensino, impactou também o aspecto emocional dos estudantes, dos educadores e de suas famílias, afetando o cumprimento dos anos letivos em 2020 e 2021. Somada a outras situações como greves, enchentes, insegurança pública, etc., a pandemia da Covid-19 adicionou

desafios à oferta da educação e ampliou a necessidade do estabelecimento de políticas públicas de formação docente para qualificar a aprendizagem dos estudantes.

Ao trazer o tema para a discussão, vem à memória o desenvolvimento de cada estudante e da oferta de educação como um processo contínuo e não fragmentado em etapas, módulos, disciplinas, séries ou períodos. Desse modo, as práticas pedagógicas devem se estruturar como instâncias críticas das práticas educativas, na perspectiva de transformação coletiva dos sentidos e significados das aprendizagens. O professor, no exercício de sua prática docente, pode ou não se exercitar pedagogicamente.

Assim, o objetivo geral da pesquisa tem como foco: investigar a utilização das tecnologias educacionais na Educação Superior, e seus desdobramentos, a partir do contexto do ensino remoto e das políticas de formação de professores.

Os objetivos específicos visam: identificar as Políticas Públicas que balizaram a formação de professores na Educação Superior; examinar as Políticas Públicas e as políticas institucionais de formação de professores que contemplam o uso das tecnologias educacionais; reconhecer os limites e potencialidades das tecnologias educacionais nas práticas docentes a partir do contexto do ensino remoto; propor um produto que atenda a formação de professores para utilização de tecnologias educacionais, levando em consideração as vivências durante a pandemia, para aprimorar os usos em sua prática pedagógica.

Com base nas vivências que a pandemia trouxe, é perceptível que o modelo tradicional de ensino não atende mais às demandas educacionais geradas pela cultura digital e pela Covid-19. O contexto atual coloca o docente em um novo lugar na educação dentro de um panorama global, com novas concepções de ensino-aprendizagem que tem como base o digital e foco no *online*, em que o estudante é o personagem principal. A preparação desse(a) professor(a) para atuar neste espaço é muito necessária.

Ao abordar a temática das tecnologias, diariamente surgem novidades e as gerações estão sempre atualizadas em relação a elas. O desafio da escola e, conseqüentemente, do professor neste contexto é tentar acompanhar as mudanças para que suas práticas não sejam obsoletas. No que tange à abordagem metodológica, a referida pesquisa se inscreve em um enfoque qualitativo, do tipo aplicada, utilizando a investigação documental e bibliográfica para dar conta do

problema estabelecido. No decorrer da próxima seção, apresenta-se os procedimentos adotados.

A educação pós-pandemia traz algumas tendências e emergências para as salas de aulas e ainda mais para a formação de professores. Nesse sentido, essa pesquisa visa contribuir não somente para o entendimento do campo das políticas públicas como uma área do conhecimento, como campo epistemológico e interdisciplinar, como também identificar que suas teorias e modelos de análise abriram novas perspectivas de estudos sobre a produção de políticas, consolidando uma concepção mais plural.

2 DESENHO METODOLÓGICO

2.1 ABORDAGEM METODOLÓGICA

As pesquisas podem receber classificações de muitas maneiras, pois cada livro, texto ou teórico em metodologia apresenta seu próprio sistema de categorização. Não há, portanto, um único modelo de classificação em pesquisa e elas são classificadas de acordo com os seus objetivos.

O trabalho de pesquisa científica como um tipo de conhecimento se processa pela articulação da teoria com os dados e fatos da realidade (SEVERINO, 2007). Entre a teoria e a realidade empírica, o método é o fio condutor, Minayo e Sanches (1993), corroboram com esta ideia. Desse modo, os dados empíricos precisam ser caracterizados mediante uma leitura teórica para serem considerados com seriedade e gerar conhecimento científico, o que é feito por meio de trabalhos de pesquisa especializada (SEVERINO, 2007).

Entre as dimensões do processo de produção do conhecimento científico encontra-se a dimensão metodológica que, em resumo, busca as explicações para os fenômenos estudados. Dentre as tendências metodológicas investigativas – a fenomenologia parte da compreensão do fenômeno, de como ele se apresenta ou é compreendido na realidade, preocupa-se em esclarecer seus aspectos, relações e conexões, descartando a ideia de um conhecimento rígido (SEVERINO, 2007).

Ainda segundo o autor, a tendência fenomenológica e dialética tem como fundamento a abordagem qualitativa, que se baseia no pensamento interpretativo. Já a tendência metodológica do positivismo está fundamentada na abordagem quantitativa, compreendendo os fenômenos por meio de experiências controladas e mensuração precisa por meio de funções matemáticas que validam os saberes construídos. No enfoque quantitativo, o relato acontece por medição e quantificação no tratamento dos dados (SEVERINO, 2007).

Compreende-se que, qualquer que seja a abordagem metodológica utilizada em uma pesquisa acadêmica, haverá contribuição para o avanço do conhecimento. Um método não se configura melhor ou pior que outro. Apenas se constituem em diferentes aproximações quanto ao estudo do fenômeno, tendo em vista o interesse do pesquisador, o tratamento dos dados e a maneira de comunicar os resultados.

A presente pesquisa assume a abordagem qualitativa, definida por King

(2001, p. 109) como "o estudo das formas como algo aparece ou se manifesta, em contraste com estudos que procuram explicar as coisas a partir de relações causais ou processos evolutivos". O interesse é entender o contexto das políticas públicas de formação de professores para a Educação Superior e, como elas se relacionam com o cotidiano do ensino remoto, considerando a necessidade do uso de tecnologias para incrementar as práticas pedagógicas desses docentes.

Quanto ao tipo de pesquisa, classifica-se como uma pesquisa documental, cujos documentos analisados servem para contextualização histórica, social e cultural no âmbito da formação de professores no Ensino Superior e dão conta do fenômeno investigado, considerando que o pesquisador terá acesso a dados empíricos coletados e compilados pela instituição, objeto de análise.

A pesquisa aplicada envolve a aplicação prática da ciência e se configura como um tipo de pesquisa útil para a busca de soluções de problemas cotidianos. Tem por finalidade a aquisição de novos conhecimentos, estes destinados primariamente para a solução de um problema específico. Em síntese, a pesquisa aplicada é a pesquisa realizada com a finalidade de resolver um problema, desenvolver um novo processo ou um novo produto, que é a proposta apresentada no referido estudo. Por isso:

As pesquisas aplicadas têm como escopo a delimitação e a relevância de situações específicas e potenciais de aplicabilidade, ou seja quando mais definido o objeto de pesquisa, o lócus, os sujeitos e a metodologia de intervenção, melhor a qualificação do trabalho e das possibilidades de utilização dos conhecimentos em ações e, conseqüentemente, os resultados. (HETKOWSKI, 2016, p. 20).

A pesquisa documental, por sua vez, apesar de parecer menos trabalhosa do que uma pesquisa de campo ou um estudo de caso, por exemplo, apresenta o mesmo rigor que pressupõe um estudo científico. A riqueza de informações que podem ser extraídas de documentos justifica o seu uso em várias áreas das Ciências Sociais, sendo que:

O documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito frequentemente, ele permanece como um único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente. (CELLARD, 2008, p. 295).

Assim, as utilizações dos procedimentos de análise documental foram imprescindíveis para este estudo, tendo em vista que as informações advindas destes documentos complementam não só o *corpus* teórico, como também permitiram ao pesquisador confrontá-las com os dados produzidos pelos docentes a partir de uma pesquisa institucional aplicada durante o período pandêmico.

Considerando que a pesquisa documental permite realizar análises na abordagem qualitativa e visam o aprofundamento da investigação do objetivo determinado, os documentos integrantes desta análise foram os documentos institucionais da Faculdade de Ciências da Saúde - SOBRESP, a saber: i) PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional; ii) PPC- Projeto Pedagógico de Curso e iii) as avaliações e políticas de formação internas da instituição, destinadas aos docentes dos cursos presenciais e EAD.

2.2. DESENHO DA PESQUISA

Com o intuito de exemplificar de forma gráfica o desenho da pesquisa, o Quadro 1 apresenta o modelo de como o estudo se estruturou.

Quadro 1 - Síntese da Pesquisa

TÍTULO: Formação de professores para o uso das tecnologias educacionais na Educação Superior: um olhar a partir do ensino remoto					
PROBLEMA	OBJETIVO GERAL	QUESTÕES DE PESQUISA	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	METODOLOGIA	REFERÊNCIAS BASILARES
De que maneira a implementação das políticas públicas do ensino remoto para a educação superior, durante a Pandemia da Covid-19, impactou a prática pedagógica dos docentes de uma instituição de ensino privada do município de Santa Maria?	Investigar a utilização das tecnologias educacionais na Educação Superior, e seus desdobramentos, a partir do contexto do Ensino Remoto e das políticas de formação de professores.	Quais as políticas públicas que balizaram a formação de professores na educação superior durante a Pandemia? De que forma as políticas públicas e as políticas institucionais contemplam a utilização das tecnologias educacionais na formação de professores? Quais os limites e potencialidades das tecnologias educacionais na ação docente, considerando o contexto do ensino remoto?	Identificar as Políticas Públicas que balizaram a formação de professores na educação superior. Examinar as Políticas Públicas e as políticas institucionais de formação de professores diante a utilização das tecnologias educacionais. Reconhecer os limites e potencialidades das tecnologias educacionais nas práticas docentes a partir do contexto do Ensino Remoto. Propor um produto que atenda a formação de professores para utilização de tecnologias educacionais.	Abordagem de pesquisa: qualitativa Tipo de pesquisa: Documental Contexto e sujeitos de pesquisa: • Faculdade SOBRESP • Professores dos Cursos de Graduação e Pós-graduação Técnicas de pesquisa: pesquisa documental	ARRUDA, E. P. Educação Remota Emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. Rede: Revista de Educação A Distância, Cuiabá, v.7, n.1, p. 257-275, jul 2020. HODGES, C. et al. 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-teaching-and-online-learning >. Acesso em: 12 ago. 2020. BRASIL. O que é COVID-19. 2020. Disponível em < https://coronavirus.saude.go.br/sobre-a-doenca#o-que-e-covid >. Acesso em: 13 ago. 2020. BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996.
PRODUTO DE PESQUISA E PRINCIPAIS CONTRIBUIÇÕES: Formação de professores para utilização de tecnologias educacionais.					

Fonte: elaborado pelo autor.

2.3. CONTEXTUALIZAÇÃO DO CENÁRIO DA PESQUISA

A Faculdade SOBRESP atua há mais de 20 anos na cidade de Santa Maria/RS. Foi fundada no ano de 2001, e no mesmo ano foi criado o primeiro curso oferecido pela Faculdade que foi a especialização em Ortodontia. Denominada primeiramente como Centro de Ensino, passando a ser Faculdade com a portaria de credenciamento no Ministério da Educação (MEC), nº 852, de 01 de outubro de 2014. É um estabelecimento de Ensino Superior privado, mantido pela Sociedade Brasileira para o Ensino e Pesquisa Ltda., que surgiu a partir do interesse de moradores locais na busca de qualificação profissional.

Associada a necessidade de qualificação profissional que permeava os anos 90 no Brasil, principalmente para atuar no interior dos estados, também estava a baixa oferta de cursos e a busca da população por atendimento odontológico. Dos fatores citados, nasceu o Centro de Ensino e Saúde – SOBRESP, inicialmente em parceria com a Universidade Camilo Castelo Branco São Paulo (UNICASTELO/SP). Uma nova parceria foi firmada, a partir de 2005, com a Universidade Cruzeiro do Sul (UNICSUL/SP).

Em 2007, a SOBRESP contava com sua própria sede, ampliou a oferta, os atendimentos e o número de estudantes matriculados e, em 2009 lançou o próprio Centro de Ensino e Saúde. A partir desse momento outras áreas da saúde, além da odontologia, foram desenvolvidas. A atuação da instituição estava centrada na saúde com ênfase na odontologia, na psicologia, na gestão administrativa em saúde, desenvolvendo atividades diversas como *workshops*, palestras, cursos de aperfeiçoamento e pós-graduação.

Ainda em 2009, foi criada a Faculdade de Ciências da Saúde com credenciamento junto ao Ministério da Educação (MEC) culminando na ampliação da atuação da instituição para o ensino, pesquisa e extensão.

Atualmente, a Faculdade SOBRESP oferta os cursos de graduação em Administração EAD e presencial, Gestão de Cooperativas, Gestão de Recursos Humanos, Ciências Contábeis, Odontologia, Pedagogia, Psicologia, Enfermagem e Agronomia. Além dos cursos já ofertados, a faculdade tem autorização para iniciar a oferta dos cursos de graduação em, Direito EAD e presencial, e Gestão em Serviços Jurídicos e Notariais. Na pós-graduação, a instituição oferta cursos em áreas relacionadas com os cursos da graduação nas modalidades presenciais e EAD.

A Faculdade SOBRESP tem, atualmente, sessenta professores que atuam nos cursos de graduação e pós-graduação. Os docentes contam com formação em nível de pós-graduação, mestrado e doutorado. Além de uma trajetória profissional nas suas áreas de atuação, que oportunizam aos estudantes o contato com exemplos e experiências práticas do mercado de trabalho.

Atualmente, a instituição tem 458 estudantes de graduação e 208 estudantes na pós-graduação, além de estudantes matriculados nos cursos livres de extensão universitária. A Faculdade conta também com duas Clínicas Escola de atendimento para comunidade, nas áreas de odontologia e psicologia.

A instituição também conta com a SOBRESP Social, um projeto que oferece à comunidade da Vila Maringá (Santa Maria/RS) em parceria com o Centro Social São Francisco, diversas atividades relacionadas ao curso de graduação em odontologia, curso de graduação em psicologia e curso de graduação em administração.

Na área da odontologia é ofertado serviços de restauração, limpeza e prevenção em saúde bucal. Na área de psicologia possui atendimento psicológico individual para crianças e adultos, atividades com as famílias e orientações referentes à saúde mental. Na área da administração são atividades relacionadas a educação financeira, educação ambiental e gestão empresarial.

Essa iniciativa está alinhada à missão da Faculdade SOBRESP, de formar profissionais competentes e lideranças capazes de contribuir para o desenvolvimento da sociedade, com clara compreensão da realidade social, orientados por uma postura ética e empreendedora.

2.4 COLETA DE DADOS

Conforme mencionado anteriormente, uma das características dos estudos qualitativos é a compreensão do fenômeno onde ele ocorre ou do qual é parte integrante. O papel do pesquisador está centrado na captação das informações. Assim, dependendo do objetivo a ser atingido, os dados podem ser analisados de inúmeras maneiras.

Dos instrumentos possíveis para a constituição dos dados, destaca-se nesta pesquisa o uso da análise documental, também chamada de pesquisa documental. O próprio nome já leva ao entendimento que foram selecionados e interpretados

dados e informações de documentos, cuja utilização está relacionada ao objeto de estudo.

Na pesquisa documental, assim como nos diversos tipos de pesquisa existentes, a proposta principal é a produção de novos conhecimentos, novas formas de compreensão e desenvolvimentos de fenômenos e, para compreendê-los são captadas as perspectivas contidas nos documentos de forma a contribuir com o campo de estudo (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009). Nas palavras de Helder (2006, p. 01), “a técnica documental vale-se de documentos originais, que ainda não receberam tratamento analítico por nenhum autor. [...] é uma das técnicas decisivas para a pesquisa em ciências sociais e humanas”.

A pesquisa documental, como o próprio nome diz, trabalha com documentos. Documento na etimologia da palavra, vem do latim “*documentum*”, e apresenta significado sobre aquilo que ensina, que pode ser usado como exemplo (RONDINELLI, 2011). Assim, “o documento permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente” (CELLARD, 2008, p. 295). Na ampliação do conceito, feita pelo mesmo autor, o documento é:

[...] tudo o que é vestígio, [...] tudo o que serve de testemunho [...] pode tratar-se de textos escritos, mas também de documentos de natureza iconográfica e cinematográfica, ou qualquer outro tipo de testemunho registrado, objetos do cotidiano, elementos folclóricos. (CELLARD, 2008, p. 297).

É importante ressaltar que a pesquisa documental não deve ser confundida com a pesquisa bibliográfica, embora se assemelhem. O que elas apresentam de diferente é a característica do documento. No caso da pesquisa documental, são utilizadas fontes primárias, isto é, documentos que não foram tratados de forma analítica como: diários pessoais, fotografias, atas, memorandos, relatórios de pesquisas, arquivos escolares, reportagens, cartas, entre outros.

Os documentos, fontes de coleta e análise dessa pesquisa são: a) Legislação que rege o Ensino Superior durante a pandemia (Quadro 7); b) Documentos Institucionais analisados (PDI, PPC, Programa de Formação de Formação de Professores, Plano de Ação da Equipe Multidisciplinar e Questionário Institucional realizado com os docentes da instituição no segundo semestre de 2021).

Diante dos documentos analisados, destaca-se que há somente um PPC, pois em todos os cursos as tecnologias são abordadas de forma semelhante, por isso e, pela questão do tempo, optou-se em analisar apenas um único PPC que foi do curso de Administração.

Não só a escolha dos tipos de documentos que se pretende utilizar é importante, bem como a referência a outros documentos, as observações dessas conexões e a maneira como os documentos consideram, constituem e constroem as realidades. Isso significa que não importam apenas os conteúdos trazidos nos documentos, mas também o contexto em que são produzidos, a forma de utilização dos mesmos e sua função, configuram-se como uma maneira de compreender uma situação ou processo.

A escolha dos documentos, assim sendo, não se trata de acaso ou aleatoriedade, ela acontece em consonância com o problema para o qual se busca uma resposta. As perguntas que são formuladas ao escolher e analisar o documento são tão importantes quanto à escolha do documento em si, e para tanto é preciso pensar em critérios de autenticidade, exatidão, representatividade e clareza (FLICK, 2009).

Já na pesquisa bibliográfica, é a leitura, a análise e a interpretação de material impresso. Dentre eles, pode-se citar: livros, documentos mimeografados ou fotocopiados, periódicos, imagens, manuscritos, mapas, etc. Então, é a investigação em material teórico sobre o assunto de interesse e que precede o reconhecimento do problema ou do questionamento que funcionará melhor como delimitador do tema de estudo (GIL, 2002).

Para complementar o estudo, foi realizada uma análise dos dados de uma pesquisa institucional realizada com os docentes durante o período pandêmico. A pesquisa foi realizada por meio de questionário aos docentes da Faculdade (Anexo 1) com questões abertas, fechadas e mistas. O objetivo do instrumento foi perceber como esses sujeitos utilizaram as tecnologias durante o ensino remoto em sua prática pedagógica e quais as maiores dificuldades. Com os resultados, pensar alternativas para o possível produto deste estudo.

Convém salientar que, para garantir sua fidedignidade, o instrumento foi validado pela Equipe Multidisciplinar da instituição e mostrou-se satisfatório. O questionário é um instrumento que objetiva:

[...] levantar opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas. A linguagem utilizada no questionário deve ser simples e direta, para que quem vá responder compreenda com clareza o que está sendo perguntado. (GERHARDT et al., 2009, p. 69).

Além disso, a vantagem da aplicação do questionário é a rapidez e a certeza de coleta de dados de vários participantes de forma simultânea. Para a aplicação do questionário utilizou-se a ferramenta *Google Forms*, que se trata de um questionário *online*, para obtenção dos dados de forma digital e já tabulada para análise.

2.5 ANÁLISE DE DADOS

Os dados e as informações coletadas em uma pesquisa podem ser analisados de várias maneiras, levando em consideração o problema e os objetivos descritos na mesma. Quando se trata de estudo qualitativo, o pesquisador pode percorrer diversos caminhos na investigação em virtude da variedade de procedimentos e instrumentos de análise de dados, por isso a escolha metodológica é tão importante no início da pesquisa.

No Quadro 2, procurou-se sistematizar as etapas e procedimentos utilizados para a realização da pesquisa, desde sua concepção até a análise e elaboração da dissertação.

Quadro 2 – Etapas e procedimentos utilizados para a realização da pesquisa

(continua)

ETAPAS	PROCEDIMENTOS
Etapa 01 - Aspectos legais/Documents	a) Contato com a Faculdade SOBRESP para autorização do estudo com os docentes dos cursos de graduação presenciais e EAD. Apresentou-se o Termo de Confidencialidade, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e o Projeto de Pesquisa. b) Apresentação do Termo de Compromisso para a utilização dos dados coletados envolvendo seres humanos.
Etapa 02 - Análise dos documentos que regem as políticas públicas de formação de professores durante a pandemia	Foram analisadas as legislações vigentes sobre o tema e elaborado um Quadro resumo (Quadro 7).

Quadro 2 – Etapas e procedimentos utilizados para a realização da pesquisa

(conclusão)

ETAPAS	PROCEDIMENTOS
Etapa 03 – Análise dos documentos que regem as políticas institucionais da SOBRESP	Foram analisados os documentos pertinentes à temática de pesquisa (PDI, PPC, Programa de Formação de Formação de Professores, Plano de Ação da Equipe Multidisciplinar e Questionário Institucional realizado com os docentes da instituição no segundo semestre de 2020).
Etapa 04 – Seleção e análise do contexto de investigação	Expresso na escrita da dissertação.
Etapa 05 – Contato com a Equipe Multidisciplinar	Participação das reuniões mensais da Equipe Multidisciplinar para acesso aos dados e criação do produto.
Etapa 06 – Questionário institucional	O questionário institucional consta no Anexo 1.
Etapa 07 – Da categorização e análise de dados	Foram elencadas as categorias e analisados os dados. Mais detalhes, constam na escrita da dissertação.

Fonte: elaborado pelo autor.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

3.1 ENSINO REMOTO E USO DAS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

A pandemia da Covid-19 trouxe à tona muitas tendências e urgências na educação brasileira, e a formação dos professores é uma delas. É foco desta pesquisa as discussões ocorridas sobre a formação de professores que atuam na Educação Superior aliadas ao uso de tecnologias. Visto que, mesmo antes da pandemia, muitos estudos já destacavam a urgência de ressignificação dos processos formativos de professores a partir dos conhecimentos pedagógicos e saberes inerentes e necessários à docência na Educação Superior.

Considerando a amplitude e a complexidade do estudo da docência e da tecnologia integrados, a temática da pesquisa tem foco na formação de professores para o uso das tecnologias educacionais na Educação Superior com um olhar a partir do ensino remoto, estabelecido no ano de 2020. Diante das demandas e desafios de continuidade do ensino, foram necessárias algumas escolhas. As opções, os apontamentos e as questões que essa revisão de literatura traz, dialogam com a temática discutida e compõem o contexto histórico, ainda que recente, do movimento das pesquisas relacionadas com a formação de professores e o uso das tecnologias para a Educação Superior.

Uma das escolhas estabelece relações com a opção pelos bancos de dados, nos quais se buscou com mais especificidade as produções que ancoram diálogos com as questões deste estudo. Foram realizadas buscas sistemáticas nas seguintes bases de dados: Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Scopus e SciELO.

O período em que se delimitou a pesquisa nas bases de dados foi outra escolha. Elegeu-se o mês de março de 2020, marcado pela declaração da Pandemia da Covid-19, que começou na cidade de Wuhan, na China. Portanto, contou-se com produções finalizadas entre 2020 e 2021. Esse curto período foi caracterizado por formulações e reformulações nos projetos pedagógicos das instituições e novas legislações (municipais, estaduais e federais) no que diz respeito às metodologias utilizadas na educação.

Por fim, e ainda como parte da produção da revisão de literatura, partiu-se para a escolha e construção dos descritores, ajustando-os e modificando-os de

maneira que se aproximasse cada vez mais do foco da pesquisa. Deve-se, contudo, registrar a dificuldade de encontrar trabalhos diretamente relacionados ao objeto de estudo da pesquisa, devido ao curto período do recorte temporal. Dessa forma, os descritores foram se compondo durante a busca, para que fossem encontrados trabalhos aproximados a esta composição, conforme indicação do Quadro 3.

Quadro 3 - Da estratégia de busca, descritores e Banco de dados

ESTRATÉGIA DE BUSCA				
DESCRITORES	Base de dados/ Portal de Periódicos da CAPES	Base de dados/Scopus	Base de dados/SciELO	Total de trabalhos encontrados
Opção 1: "ensino superior" AND "ensino remoto" AND "tecnologias educacionais"	19	6	3	28
Opção 02: "ensino superior" AND "ensino remoto" AND "políticas públicas"	2	0	0	1
Opção 03: "Ensino superior" AND "ensino remoto" AND "novas metodologias"	2	0	1	3
Opção 04: "Ensino superior" AND "políticas públicas"	1	0	0	1

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Foram incluídos artigos em português, que englobam as estratégias de busca: revisados por pares e textos completos, e foram excluídos artigos em outros idiomas. A busca foi realizada apenas para artigos publicados entre os anos de 2020 e 2021. Após a aplicação dos critérios de inclusão e exclusão, chegou-se ao número de artigos que consta no Quadro 4.

Quadro 4 - Do resultado da aplicação dos critérios de seleção e exclusão

CRITÉRIOS DE SELEÇÃO E EXCLUSÃO				
DESCRITORES	Base de dados/ Portal de Periódico da CAPES	Base de dados/Scopus	Base de dados/SciELO	Total de trabalhos encontrados
Opção 1: "ensino superior" AND "ensino remoto" AND "tecnologias educacionais"	16	0	1	17
Opção 02: "ensino superior" AND "ensino remoto" AND "políticas públicas"	1	0	0	1
Opção 03: "Ensino superior" AND "ensino remoto" AND " novas metodologias"	1	0	1	2
Opção 04: "Ensino superior" AND "políticas públicas"	0	0	0	0

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Após a aplicação dos critérios de seleção e exclusão, destaca-se no Quadro 5 os artigos que estão em consonância com o estudo.

Quadro 5 - Artigos do estudo

(continua)

ANO	BASE DE PESQUISA	TÍTULO	AUTOR(ES)
2021	SCIELO	A Covid 19 e a Educação Superior no Brasil: usos diferenciados das tecnologias de comunicação virtual e o enfrentamento das desigualdades educacionais	André Pires
2020	Portal de Periódicos da CAPES	Políticas públicas como forma de minimizar a desigualdade digital evidenciada pela pandemia	Renata Maia Ribeiro et al.
2020	SCIELO	A docência universitária no contexto de pandemia e o ingresso no ensino superior	Camila Alves Fior Maria José Martins
2020	Portal de Periódicos da CAPES	As metodologias ativas de ensino e aprendizagem em tempos de pandemia: a utilização dos recursos tecnológicos na educação superior	R. L. Palmeira; W. L. Ribeiro; A. A. R. Silva
2020	Portal de Periódicos da CAPES	Concepções de professores dos cursos de química sobre as atividades experimentais e o ensino remoto emergencial	Francislainy Natália da Silva, et al.
2020	Portal de Periódicos da CAPES	Considerações sobre a formação docente para atuar online nos tempos da pandemia de covid-19	Líllian Franciele Silva Ferreira et al.

Quadro 5 - Artigos do estudo

(continuação)

ANO	BASE DE PESQUISA	TÍTULO	AUTOR(ES)
2020	Portal de Periódicos da CAPES	Cursos da saúde: integração e responsabilidade social no enfrentamento da pandemia	Cristina Gonçalves Alvim et al.
2020	Portal de Periódicos da CAPES	Desafios à implementação do ensino remoto no ensino superior brasileiro em um contexto de pandemia	Julice Salvagni et al.
2020	Portal de Periódicos da CAPES	Desafios do ensino superior brasileiro em tempos de pandemia da COVID-19: repensando a prática docente	Alan Silus et al.
2020	Portal de Periódicos da CAPES	Diálogos com Docentes sobre Ensino Remoto e Planejamento Didático	Maria do Socorro de Lima Oliveira et al.
2020	Portal de Periódicos da CAPES	Ensino de Epidemiologia durante pandemia de COVID-19	Edi Franciele Ries et al.
2020	Portal de Periódicos da CAPES	Avaliação do ensino remoto de Epidemiologia em uma universidade pública do Sul do Brasil durante pandemia de COVID-19	Edi Franciele Ries et al.
2021	Portal de Periódicos da CAPES	COVID-19: ensino remoto emergencial e saúde mental de docentes universitários	Geórgia Maria Ricardo Félix dos Santos et. al.

Quadro 5 - Artigos do estudo

(conclusão)

ANO	BASE DE PESQUISA	TÍTULO	AUTOR(ES)
2020	Portal de Periódicos da CAPES	Ensino superior em tempos de pandemia: diretrizes à gestão universitária	Hélder Lima Gusso et al.
2021	Portal de Periódicos da CAPES	Desafios e dilemas para o ensino de graduação em odontologia com o advento do COVID-19	João Henrique Lara do Amaral et al.
2021	Portal de Periódicos da CAPES	Universidades federais na pandemia da Covid-19: acesso discente à internet e ensino remoto emergencial	Remi Castioni et al.
2021	Portal de Periódicos da CAPES	Design colaborativo na prototipação de um aplicativo móvel para o ensino na saúde	K. A. S. do Nascimento et al.
2020	Portal de Periódicos da CAPES	Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19	Eucidio Pimenta Arruda
2020	Portal de Periódicos da CAPES	A prática pedagógica no ensino superior: planejamento, interdisciplinaridade e metodologias ativas	Lívia Brisolla
2021	Portal de Periódicos da CAPES	A contribuição das metodologias ativas para a prática pedagógica dos professores universitários	Caroline Elizabel et al.

Fonte: elaborado pelo autor.

3.2 CONSIDERAÇÕES SOBRE O ESTADO DO CONHECIMENTO

Os trabalhos selecionados foram analisados por assunto e conforme afinidade temática. A partir do reconhecimento do foco de cada artigo das bases de dados escolhidas, foram elencados eixos temáticos que permearam reflexões e novos sentidos para o tema desta pesquisa. Os respectivos eixos temáticos elencados foram: Ensino Superior, ensino remoto e tecnologias educacionais.

Para classificar cada artigo em eixos temáticos, foi necessário seguir fases metodológicas, conforme Morosini e Fernandes (2014) propuseram em seus estudos. Primeiramente, foram delimitados o objetivo geral e os objetivos específicos da pesquisa para poder analisar textos em conformidade com o assunto. Após, realizou-se a identificação da temática dos artigos, com clarificação da pergunta principal, e das palavras-chave que estabeleciam relações com o tema. Posteriormente, foi realizada a leitura e a discussão sobre a produção científica tanto no plano teórico quanto no empírico, e por fim, a identificação das fontes e constituição do *corpus* de análise.

Feito isto, o *corpus* de análise exigiu a leitura flutuante, a construção da bibliografia sistematizada e o momento de discussão das temáticas individuais para elaborar a parte escrita.

3.3 EM DIÁLOGO COM OS TEXTOS E DOCUMENTOS ANALISADOS

No início de 2020, as autoridades brasileiras, pesquisadores, professores universitários e estudantes não cogitavam a ideia de uma mudança na vida e no ensino, como aconteceu a partir de março com a pandemia da Covid-19. A preocupação com este novo cenário e o risco de contágio entre os docentes e discentes fizeram com que as aulas presenciais fossem suspensas e para não prejudicar os acadêmicos, as atividades prosseguiram no ambiente virtual. Essa mudança foi feita de forma urgente e, além do medo imposto pela doença que assolava o mundo inteiro, os professores foram obrigados a reinventar as suas práticas, inovando a cada dia as estratégias pedagógicas, ao mesmo tempo que tentavam manter a qualidade do ensino da forma presencial. O referido cenário promoveu um redirecionamento nas práticas docentes desses profissionais com suas demandas, sua atuação e seu papel no cenário educacional (SANTOS et al., 2021; FERREIRA et al.; 2020).

As escolas e as universidades antes vistas como *locus* insubstituíveis das relações entre ensino e aprendizagem passaram a ser questionadas em sua necessidade, assim como o trabalho do professor e, por conseguinte, a sua formação. Isso porque as famílias passaram a realizar junto aos filhos pequenos as tarefas escolares e os jovens ficaram com a responsabilidade maior sem a estrutura organizacional da universidade, ainda que ela funcionasse de modo remoto. O caos inicial estava associado, sobretudo, à dificuldade de parâmetro para balizar as decisões. Esta situação inédita de isolamento gerou um certo descontentamento em vários personagens da sociedade com este novo contexto da educação, já que a situação não permitiu o planejamento dos fluxos e nem um tempo para adaptação e tomadas de decisão pelos governantes do mundo inteiro, já que não se tinha uma previsão de quanto iria durar o período de confinamento (ARRUDA, 2020).

Assim, demonstrando a importância deste cenário, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2020) apresenta que 1,5 bilhão de estudantes em 191 países foram afetados com o fechamento das instituições educacionais em todos os níveis de educação. E, diferente de outros contextos pandêmicos, o cenário atual permitiu o uso das tecnologias como uma ferramenta para a melhoria dos processos de comunicação e aprendizagem (SILUS; FONSECA; JESUS, 2020).

É fato que o desenvolvimento tecnológico marcante nas últimas décadas foi crucial para a continuidade do ensino, tanto na educação básica como no ensino superior. Entretanto, o processo educativo passou a competir com inúmeras outras atividades, aliadas à dificuldade de adequação das metodologias para o ensino remoto, falhas na comunicação e problemas de acesso à *internet*. Além das dificuldades encontradas no interior das próprias instituições e nas famílias, a gestão da educação em âmbito municipal, estadual e federal também foi insuficiente.

Um exemplo da falta de gestão no âmbito educacional é o posicionamento do Ministério da Educação, que por meio da Portaria n. 343 de 17 de março de 2020 autorizou o uso da modalidade de ensino superior à distância durante a pandemia. Em menos de 15 dias após, lançou a medida provisória n. 934, em 01 de abril do mesmo ano, exigindo o cumprimento de 200 dias letivos em todos os níveis educacionais, com a manutenção de carga horária mínima (BRASIL, 2020f; BRASIL, 2020h).

Quando se trata do Ensino Superior, há pouca ou nenhuma diferença em

relação à educação básica, pois todo o sistema de ensino brasileiro, seja ele particular ou público, do básico ao superior necessitou de orientações para o enfrentamento da crise. Conforme já citado anteriormente, a Portaria n. 343 de 17 de março de 2020 que balizou a modalidade à distância de forma emergencial no Ensino Superior e foi complementada pela n. 544 de 14 de junho de 2020, determinando que as aulas presenciais fossem substituídas por meio digital enquanto durasse a pandemia. Partindo das leis que orientaram este período, as próprias instituições de Ensino Superior, tanto públicas, quanto privadas, elaboraram documentos próprios para orientar seu ensino remoto (RIES; ROCHA; SILVA, 2020; BRASIL, 2020f; BRASIL, 2020m).

Indiscutivelmente, o uso das tecnologias educacionais se apresenta como uma possibilidade para enfrentamentos presentes e futuros, principalmente no ano de 2022, com a descoberta de novas variantes do vírus, e com elas, novas possibilidades de quarentena e isolamento social. Assim,

[...] o convívio escolar e as conexões escolares, apesar da distância. As tecnologias tornaram-se as principais referências potencializadoras de iniciativas voltadas para a manutenção da conexão educacional. Sobretudo nos últimos anos, inúmeras soluções tecnológicas, bem como a ampliação do acesso a equipamentos como computadores, *tablets* e smartphones e conexão à internet, em nível mundial, apresentam-se com razoável viabilidade para possibilitar uma política pública de manutenção das portas escolares abertas, ainda que de forma virtual. (ARRUDA, 2020, p. 263).

As tecnologias educacionais não só mudam a forma socialmente conhecida de conceber a educação, o ensino e a aprendizagem como também modificam as relações estabelecidas entre estudantes e professores, entre os espaços e os tempos de dedicação na busca pelo conhecimento. Nesta direção:

Hoje existem outras dinâmicas para ensinar e aprender, mesmo no ensino presencial, pois se passou a utilizar os recursos de tecnologias da informação e comunicação [...]. A incorporação crescente das tecnologias de informação e comunicação aos processos de ensino e aprendizagem vem disseminando possibilidades [...], podendo romper barreiras culturais, de língua, de espaço geográfico, de tempo. (NOGUEIRA, 2014, p. 113).

As Instituições de Ensino Superior (IES), conforme já destacado, foram obrigadas a tomar medidas e adotarem o ensino remoto, o que alterou de maneira significativa as relações não só entre estudantes, professores, espaços e tempos como também na maneira de pensar e utilizar as plataformas e tecnologias de

comunicação e informação. Entretanto, essas mudanças, adequações e adaptações não ocorreram de maneira linear e homogênea. Vivencia-se no Brasil, múltiplas formas de acesso ao conhecimento e à continuidade das aulas, variando conforme a natureza das instituições - públicas e privadas, conforme o tipo de curso e disciplinas, práticos e teóricos, e ainda em razão do perfil socioeconômico dos professores e estudantes nas diversas regiões (SILVA et al., 2020).

É importante ressaltar que a suspensão das aulas em razão da pandemia da Covid-19 aconteceu em um momento de desaceleração da expansão de matrículas e da possibilidade de inclusão de pessoas dos grupos minoritários na educação superior. Frente a isso pode-se dizer que a pandemia não foi a única responsável pela criação de desigualdades educacionais nas faculdades e universidades brasileiras, mas sem dúvida, contribuiu para o seu fortalecimento.

Outra ressalva importante, é que essa migração não tenha apenas uma finalidade educacional, mas também, no caso das instituições privadas, a manutenção da lógica produtivista, priorizando o capital, não pensando nas necessidades individuais (FIOR; MARTINS, 2020; PIRES, 2021).

O poema da professora Stella Maris Nicolau retrata as agruras do contexto pandêmico, a aceleração dos trabalhos, a dificuldade de adaptação ao uso de tecnologias e os novos comportamentos que desencadeiam novas maneiras até mesmo de lidar com as emoções.

Vou confessar uma agonia
 Sou professora na pandemia
 Desabafar a minha dor
 Pois desde março eu moro no computador
 É *google meeting*, é aula síncrona e assíncrona
 É uma novela para compartilhar a tela
 É um aluno que não liga o microfone
 Abre esta câmera e me diga o seu nome [...]. (NICOLAU, 2020).

Não obstante, um dos maiores desafios da Educação Superior após a passagem da pandemia da Covid-19 está intrinsecamente ligada à Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD), pois:

[...] mais do que dar acesso às tecnologias (uma condição técnica imprescindível e básica para qualquer projeto de inclusão digital), o desafio maior da inclusão cidadã à cultura digital é fazer com que os indivíduos possam produzir conteúdos próprios e distribuí-los livremente mantendo-se senhor de seus dados pessoais, garantindo-se a privacidade e o anonimato. (RIBEIRO, 2020, p. 06).

Este é um dos primeiros problemas que carecem de solução, aliado à falta de equipamentos entre os docentes e discentes, à carência de acesso à *internet* de qualidade que permita a realização das tarefas sem prejuízo, pois mais da metade da população do país utiliza a *internet* pelo celular, o que inviabiliza o aprendizado. Ademais, esses aparelhos são compartilhados nas camadas da população mais pobre e não suportam o armazenamento de plataformas de ensino.

Outra situação é que os professores e estudantes estão pouco preparados para as atividades desenvolvidas de forma remota. No caso dos docentes, eles precisaram pensar e reelaborar suas disciplinas rapidamente, adaptando os conteúdos e as atividades realizadas dentro e fora de sala de aula. Além disso, tiveram que dominar os recursos tecnológicos para disponibilizar os materiais e as aulas. No caso dos estudantes, eles precisam ter uma maior autonomia e organização do tempo, pois no ERE, a dinâmica das aulas e das atividades foram diferentes (SILVA et al., 2020).

Os impactos da crise educacional fortalecida pela pandemia da Covid-19 não ficaram restritos aos anos de 2020 e 2021, quando houve a suspensão das aulas. As mudanças na forma de ensinar e aprender, ainda que realizadas de maneira forçosa, estão redesenhando o sistema educacional e, diante das desigualdades e desafios apresentados, talvez se possa inferir a impossibilidade de um ensino equitativo sem a adoção de políticas públicas.

3.4 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

3.4.1 A constituição do campo de Políticas Públicas: um breve histórico

O campo de políticas públicas historicamente tem se caracterizado como parte de um campo mais amplo, o campo da ciência política. Entretanto, a complexidade dos elementos e das variáveis dessa temática constituem-se elementos importantes para sua constituição como campo do conhecimento em particular. Os estudos da análise de políticas se transformaram e se expandiram ao longo dos anos, tendo como marco inicial o contexto estadunidense no início dos anos 1950. Conforme salienta Boullosa (2013, p. 68), “as políticas públicas começaram a ser vistas como objeto de estudo dissociado da ciência política em

meados dos anos cinquenta, nos Estados Unidos, a partir dos trabalhos pioneiros de Harold Lasswell”.

A constituição, ampliação e a consolidação do campo das políticas públicas vêm se dando graças ao crescente aumento do número de estudos e publicações relacionadas ao tema, pela grande procura pelos grupos de trabalho em eventos na área da Ciência Política e na criação de cursos de graduação e pós-graduação em políticas públicas ou áreas afins. A emergência deste campo, se dá com o surgimento das *policy sciences* em meados da década de 50 nos Estados Unidos, que marcam o início dos estudos de produção de políticas públicas.

Os avanços nos estudos buscavam alternativas para a compreensão de fenômenos políticos e sociais a partir do desenvolvimento de novos modelos teóricos de políticas públicas, de sua criação e expansão e da reestruturação de carreiras nas burocracias públicas.

Desde a origem das *policy sciences* nos estudos de Harold Lasswell, em 1951, há variadas interpretações que buscam definir o termo “políticas públicas”. Todas essas interpretações chegam na definição proposta por Thomas Dye de que “política pública é tudo aquilo que os governos decidem fazer ou não fazer” (SOUZA, 2007, p. 01). O elemento central desta definição é a ideia de que o agente mais importante do processo de produção de políticas públicas é o governo, tendo como aspecto central o envolvimento de escolha, por parte do governo, de fazer ou não fazer alguma coisa.

Assim, nos estudos das políticas públicas, abre-se o caminho para evidenciar a diferença entre aquilo que os governos pretendem e prometem fazer e o que fazem de maneira concreta. O que suscita o entendimento de que as políticas públicas consistem em um processo que pode incorrer em erros. Estas podem envolver todos os níveis de governo, entretanto não ficam restritas. Mesmo não produzindo políticas públicas, as organizações não governamentais e a iniciativa privada influenciam, regulam, controlam e até podem contribuir com a formulação das mesmas.

Muitas foram e continuam sendo as possibilidades neste campo de estudos, cujo destaque está para o papel central do governo na produção de políticas públicas. O que permite afirmar que é política pública somente quando a ação é emanada de ator estatal (SOUZA, 2007). Ao mesmo, que as definições convergem para uma única proposição, tendo o governo como centro, há elementos que se

encontram presentes com muita frequência nas definições de políticas públicas, como a identificação de um problema, o estabelecimento de objetivos ou soluções, a escolha de formas de atuação, e a implementação das decisões. E, também, outros aspectos como a importância do processo decisório, do processo político, das definições de prioridade, que podem partir do próprio governo ou outros atores envolvidos.

É nesse sentido que esse campo de conhecimento pode ser compreendido não só a partir de definições, mas por meio de seu desenvolvimento histórico. Sendo que um dos primeiros recursos teórico-metodológicos empregados para o estudo das políticas, no contexto das *policy sciences*, consistiu-se na simplificação do processo das políticas por meio da fragmentação de seu conteúdo em etapas passíveis de análise (LASSWELL, 1956).

A perspectiva de etapas ou fases, baseada na ideia de que todas as políticas passariam pelos mesmos estágios, permitiu não apenas simplificar o complexo processo de produção de políticas, destacando seus aspectos centrais (formulação, implementação, avaliação, entre outros) como também facilitou e impulsionou o desenvolvimento do próprio campo de estudos. Logo, tem-se um primeiro período de desenvolvimento teórico do campo das políticas públicas que é marcado, além da busca pela definição, pela centralidade dos debates em torno do processo decisório (SOUZA, 2007).

Já nos 1960, predominou uma visão racional do processo decisório que alcançava a produção de políticas públicas como um processo lógico, técnico e neutro. Então, a ideia de políticas como resultado de um processo marcado por etapas sequenciais e lineares foi alvo de críticas. Nos anos 70, as explicações se centram nas análises do processo decisório e somente a partir de meados de 1980 é que há um outro rumo no desenvolvimento histórico das políticas públicas que passam por abordagens de ideias e argumentação, considerando sua complexidade e os múltiplos aspectos que exercem influência sobre uma política (SOUZA, 2007). Assim sendo, a política pública se configura como:

Um construto analítico que reconstrói significando um fluxo resultante de ações e intenções de uma multiautorialidade ativada por e no interesse público, em contextos historicizados de governo de problemas de pública relevância ou em contextos historicizados de preservação de bens públicos. (BOULLOSA, 2013, p. 79).

São essas novas perspectivas teóricas que vêm se desenvolvendo desde Lasswell (1956), trazendo fôlego ao campo de estudos em políticas públicas. As abordagens e a crítica que se desenvolveu em torno do campo auxiliam na organização das atuais perspectivas teóricas e estimulam novas pesquisas e novas relações de conhecimento ao apontar questões emergentes para o estudo das políticas públicas. Outrossim, tais perspectivas subsidiam a organização das políticas públicas em todos os âmbitos em que elas acontecem, não sendo diferente na educação e na formação de professores.

3.4.2 Políticas Públicas para a Formação de Professores no Ensino Superior

A sociedade vem reconhecendo os valores multidimensionais do ensino, da aprendizagem e, por conseguinte, da formação de professores. Esse valor prático acerca do entendimento de que a formação dos profissionais docentes não se configura apenas como sistemas de leitura e escrita de textos, audição e fala em eventos e outros contextos discursivos, mas sobretudo de conjunto de valores, que faz com que o professor promova a interação com a cultura do estudante contribuindo para o seu desenvolvimento como cidadão.

É consenso que as universidades vêm enfrentando diversas crises, entre elas financeira, estrutural e de oferta de qualidade no ensino, na pesquisa e na extensão. Crises reais e que precisam ser discutidas e compreendidas. As crises são momentos importantes, elas trazem à tona as urgências e as tendências que carregam consigo as possibilidades de avanços, de renovação e transformações significativas. Tais tendências e urgências puderam ser verificadas e sentidas desde o início de 2020 na educação brasileira com a pandemia da Covid-19.

Outrossim, as mudanças e renovações no Ensino Superior vêm acontecendo desde o final da década de 90, com a democratização do acesso, permitindo que pessoas de classes mais baixas pudessem enfim acessar a universidade. A expansão do Ensino Superior ocorreu rapidamente e com ela surgiram novas instituições privadas, diversificação da oferta e o rompimento da rigidez do ensino presencial com as ofertas de cursos na modalidade EAD.

Com efeito, todas as mudanças sociais são sentidas também na educação, seja no que diz respeito ao ensino propriamente dito, como também na formação de professores para o trabalho docente. No Brasil, desde a implantação do Ensino

Superior, acompanhou-se ao mesmo tempo em que se desenvolve a ciência, uma desvalorização do trabalho intelectual, o sucateamento de universidades e a polarização de ideias que interferem no desenvolvimento de um ensino democrático, no fortalecimento das instituições e, conseqüentemente na divulgação e enriquecimento da ciência e da tecnologia.

Mais recentemente, em 2020, com a pandemia da Covid-19 e todos os desafios e transformações causados pelo fechamento das universidades, aliados aos desafios já existentes, a formação docente para atuação no ensino superior vem sendo cada vez mais debatida com o intuito de (re)significar os processos formativos e as práticas pedagógicas. Diante do cenários de mudanças, incertezas e a necessidade de novas aprendizagens e novas abordagens metodológicas aliadas ao uso de tecnologias para a continuidade do ensino.

Parafraseando Paulo Freire (2011), pode-se afirmar que a educação sozinha não transforma a sociedade. Sem ela, tampouco, a sociedade muda. Assim, os professores são profissionais essenciais nos processos de mudanças sociais (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002). O trabalho docente é caracterizado pela apropriação de conhecimentos nos diversos contextos sociais, nas relações estabelecidas cotidianamente entre seus pares, pela reelaboração e devolução social de saberes. Esse processo de internalização e reelaboração de saberes constitui a essência da profissão docente e sua capacidade de colaboração para a transformação da sociedade. No dizer Freireano “[...] ninguém se torna professor numa certa terça-feira às 4 horas da tarde. Ninguém nasce professor ou marcado para ser professor. A gente se forma como educador permanentemente na prática e na reflexão sobre a prática”. (FREIRE, 2011, p. 25).

Ser professor, desse modo, está intrinsecamente associado ao processo de formação continuada que, por sua vez, está associada e relacionada entre si e ao trabalho ontológico próprio de ser professor e suas funções inerentes, como de formar outros profissionais, gerar novos conhecimentos e conhecimentos específicos em sua área de atuação. O trabalho de ser professor apresenta peculiaridades que, muitas vezes, não são consideradas, entre elas está a formação continuada, visto que forma-se cidadãos e profissionais para um mundo em constante mudança, tarefas extra sala de aula, como a preparação do conteúdo, avaliações, atendimento aos estudantes, auto formação e a compreensão de múltiplas realidades e saber como lidar com elas.

Com a necessidade do ensino remoto, houve uma multiplicação nas funções docentes. Ao professor da Educação Superior, além das funções citadas não pode-se esquecer das atividades de pesquisa e extensão, enquadramentos na administração acrescidas de iniciação científica, orientação acadêmica de trabalho de conclusão da graduação, dissertações e teses que passaram a acontecer por meio de aplicativos, programas e *softwares* educacionais, para os quais o professor precisou readaptar toda a forma de trabalho.

Mesmo tendo suas funções ampliadas e o trabalho docente requerendo ajustes constantes, a formação de professores segue carecendo de políticas públicas que contemplem essa ampla atuação do professor. Isso porque:

A formação de docentes para o ensino superior no Brasil não está regulamentada sob a forma de um curso específico como nos outros níveis. De modo geral, a LDB admite que esse docente seja preparado nos cursos de pós-graduação tanto *scripto* como *lato sensu*, não se configurando esses como obrigatórios. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 23).

A carência de uma formação didática específica para os professores de nível superior pode ser verificada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) que, ao tratar da docência no ensino superior, traz em seu artigo 66 que “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado” (BRASIL, 1996, p. 132). Um dos problemas pelos quais passa a formação de professores para o Ensino Superior, no Brasil, está associado à omissão da necessidade de formação pedagógica na própria LDB, que inibe a existência de políticas públicas para esse fim.

O entendimento, amplamente difundido em âmbito universitário, é de que o curso de mestrado e doutorado por si só preparam o professor para a atuação no ensino superior. Ao mesmo tempo em que não se instiga questionamentos sobre a importância de uma preparação e formação constante para atuação na docência superior e sedimenta a crença de que basta um conhecimento aprofundado sobre determinado conteúdo para ser professor.

A formação de professores para o Ensino Superior, durante muito tempo oferecida através de uma disciplina nos cursos de mestrado e doutorado, tem por objetivo maior a formação de pesquisadores para campos de estudo específicos, acaba sendo reduzida e limitada (MASETTO, 2011). Nessa mesma linha, a causa da

ausência de políticas públicas para a formação docente é traduzida por Wozniak e Nogaro (2011, p. 107): “O cenário apresenta educadores sem a formação adequada, carentes de fundamentos didáticos e pedagógicos, que reproduzem teorias sem se questionar sobre sua efetividade e pior, que pouco sabem do real significado e importância de ser professor”.

Uma política de formação de professores voltada para a didática do Ensino Superior e sobre a importância dessa profissão, deve estar baseada na reflexão sobre o papel do professor na contemporaneidade, uma reflexão sobre como se ensina, o que se ensina, como se aprende e o que se aprende. Reflexões acerca de currículo, de planejamento, de avaliação, de metodologias e contextos de atuação, principalmente levando em conta as mudanças sociais, econômicas, políticas, tecnológicas e sanitárias, como verifica-se nos últimos anos. Não perdendo de vista que, nessa modalidade, ainda cabe ao professor o desenvolvimento de pesquisa e extensão, pilares da universidade, de acordo com a Constituição Federal de 1988.

Não se trata, nessa discussão, de desacreditar ou desacreditar os cursos de mestrado e doutorado no que tange a formação de professores para o ensino superior, conforme indicam pesquisadores no Brasil e no mundo. A pós-graduação *stricto* e *lato sensu* são essenciais para os professores, para o desenvolvimento da profissão docente e também para a contribuição social. Corrobora-se, com a LDB, nº 9394/96 ao apontar esses cursos como espaço e tempo privilegiados de discussão para a formação docente.

Entretanto, ressalta-se que a prática pedagógica incluindo a de nível superior é distinta da produção acadêmica e da prática de pesquisador. Tanto que Nóvoa (2007), defende que na formação de professores é preciso implementar políticas para que os docentes das universidades possam refletir sobre seus campos de atuação, seus conhecimentos e práticas, a formação de novos profissionais aliados à valorização de novas e outras culturas. Para ele, uma política de formação de professores deve levar à reflexão, “[...] sobre o seu próprio trabalho; colegialidade, partilha, e cultura colaborativa; grupo de educadores comprometidos com a pesquisa e inovação; construção de redes de trabalhos coletivos; formação baseada na partilha e no diálogo profissional”. (NÓVOA, 2007, p. 22).

Com base nesse esclarecimento, pode-se dizer que refletir sobre a implantação de políticas públicas para a formação de professores no Ensino Superior não é tarefa simples. E assim continua-se com planos emergenciais, temporários e nascidos entre

um governo e outro, mas que não se efetivam na prática. A rigor, as políticas públicas de formação docente para atuar no magistério superior, nas universidades são inexistentes.

Ainda assim, compreendendo a educação como um processo em mudanças, busca-se trazer desde a Constituição Federal (BRASIL, 1988) as legislações brasileiras voltadas para a formação de professores para atuar na Educação Superior, conforme indicações do Quadro 6.

Quadro 6 - Das legislações brasileiras acerca da formação de professores no ensino superior

(continua)

Legislação	O que traz sobre a formação/atuação de professores no ensino superior
Constituição Federal 05/10/1988	<p>No Art. 205 – A CF/88 traz que Educação é um processo para o alcance do pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e <i>sua qualificação para o trabalho</i>.</p> <p>No Art. 207 – as universidades gozam, na forma da lei, de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial e obedecerão ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.</p>
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96)	<p>A LDB faz referência ao ensino superior no capítulo IV, entretanto não faz menção à formação de docentes para atuar nas universidades. Já no capítulo VI, quando trata dos profissionais da educação, é possível encontrar:</p> <p>Art. 65. A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas.</p> <p>Art. 66. A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.</p> <p>Parágrafo único. O notório saber, reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico (BRASIL, 1996, p. 132).</p>

Quadro 6 - Das legislações brasileiras acerca da formação de professores no ensino superior

(continuação)

Legislação	O que traz sobre a formação/atuação de professores no ensino superior
Plano Nacional de Educação 2001-2010 (Lei nº 10.171/2001)	<p>O Plano Nacional de Educação – PNE, reafirma a importância das universidades e centros de pesquisa no tocante à produção de conhecimento como base do desenvolvimento científico e tecnológico. Sobre o ensino superior, traz em seus objetivos e metas:</p> <p>15. Estimular a consolidação e o desenvolvimento da pós-graduação e da pesquisa das universidades, dobrando, em dez anos, o número de pesquisadores qualificados.</p> <p>16. Promover o aumento anual do número de mestres e de doutores formados no sistema nacional de pós-graduação em, pelo menos, 5%.</p> <p>[...]</p> <p>18. Incentivar a generalização da prática da pesquisa como elemento integrante e modernizador dos processos de ensino-aprendizagem em toda a educação superior, inclusive com a participação de alunos no desenvolvimento da pesquisa (BRASIL, 2001, p. 20).</p> <p>E no item que trata do financiamento e gestão da Educação Superior:</p> <p>[...]</p> <p>28. Estimular, com recursos públicos federais e estaduais, as instituições de educação superior a constituírem programas especiais de titulação e capacitação de docentes, desenvolvendo e consolidando a pós-graduação no País.</p> <p>[...]</p> <p>30. Utilizar parte dos recursos destinados à ciência e tecnologia, para consolidar o desenvolvimento da pós-graduação e da pesquisa (BRASIL, 2001, p. 22).</p>

Quadro 6 - Das legislações brasileiras acerca da formação de professores no ensino superior

(continuação)

Legislação	O que traz sobre a formação/atuação de professores no ensino superior
Plano Nacional de Educação 2011-2020 (Projeto de Lei nº 8.035/2010)	<p>O PNE em 2011, nesse Projeto de lei, estabeleceu 5 metas ligadas ao ensino superior, mas em nenhum momento faz referência a formação de professores para atuação no magistério superior.</p> <p>[...]</p> <p>Meta 12: Elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para cinquenta por cento e a taxa líquida para trinta e três por cento da população de dezoito a vinte e quatro anos, assegurando a qualidade da oferta.</p> <p>Meta 13: Elevar a qualidade da educação superior pela ampliação da atuação de mestres e doutores nas instituições de educação superior para setenta e cinco por cento, no mínimo, do corpo docente em efetivo exercício, sendo, do total, trinta e cinco por cento doutores.</p> <p>Meta 14: Elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação stricto sensu, de modo a atingir a titulação anual de sessenta mil mestres e vinte e cinco mil doutores.</p> <p>Meta 15: Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, que todos os professores da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.</p> <p>Meta 16: Formar cinquenta por cento dos professores da educação básica em nível de pós-graduação lato e stricto sensu e garantir a todos formação continuada em sua área de atuação (BRASIL, 2010, p. 20).</p>

Quadro 6 - Das legislações brasileiras acerca da formação de professores no ensino superior

(conclusão)

Legislação	O que traz sobre a formação/atuação de professores no ensino superior
Plano Nacional de Educação 2014-2024 (Lei nº 13.005/2014)	<p>O PNE 2014-2024 amplia e reafirma as metas de 2011:</p> <p>[...]</p> <p>Meta 12: Elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público.</p> <p>Meta 13: Elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75% (setenta e cinco por cento), sendo, do total, no mínimo, 35% (trinta e cinco por cento) doutores.</p> <p>Meta 14: Elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação de modo a atingir a titulação anual de 60.000 (sessenta mil) mestres e 25.000 (vinte e cinco mil) doutores.</p> <p>Meta 15: Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.</p> <p>Meta 16: Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.</p> <p>[...]</p> <p>Meta 18: Assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de Carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos (as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal (BRASIL, 2014c, p. 01).</p>

Fonte: elaborado pelo autor.

Uma breve análise do que trazem as referidas legislações sobre a Formação de Professores para o Ensino Superior, permite inferir que a omissão de critérios a serem observados na contratação de professores, que há autonomia para decisão das universidades, no estabelecimento dos parâmetros dessa seleção e ingresso. Já a LDB, não concebe a formação de professores para a docência em nível superior, trazendo apenas como uma preparação para atuação, mais uma vez reduzindo a importância de uma formação específica e continuada.

Por sua vez, as legislações acerca dos Planos Nacionais de Educação, desde 2001, não direcionam uma proposta de formação docente para a atuação na educação superior. Os objetivos e metas são direcionados, quase que totalmente, ao suprimento das demandas da educação básica. Fica evidente a raridade de políticas destinadas à formação de professores para o ensino superior o que diminui a possibilidade de renovação, reflexão e melhoria da Educação Superior no Brasil.

3.5 IMPORTÂNCIA DAS TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS PARA O PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO REMOTO

Com os ambientes educacionais fechados mediante o distanciamento social requerido a fim de conter o avanço da pandemia da COVID-19, as tecnologias e a *internet* representaram caminhos possíveis para a continuidade das atividades escolares e acadêmicas, ainda que neste contexto de isolamento. Frente a isso, um universo de novas possibilidades e experiências se apresentaram como potenciais para inovação do processo de ensino-aprendizagem.

Entretanto, para a eficácia de sua implementação torna-se imprescindível observar: a) o acesso (e a qualidade deste) a *internet* e aos dispositivos tecnológicos adequados dos agentes envolvidos no processo educacional; b) o letramento digital de docentes e discentes para executarem as interações no universo *online*; c) a readaptação das metodologias de ensino presencial para que sejam capazes de propiciar a produção de conhecimento nas plataformas digitais; e, por fim: e) a autonomia e o comprometimento dos discentes em relação ao seu próprio aprendizado.

De acordo com estudo realizado por Carneiro (2020, p. 12), “quando feitas comparações internacionais, o Brasil não apresenta necessariamente um baixo acesso à *Internet*, pois tem um indicador acima da média dos países em

desenvolvimento”. No entanto, por se tratar de um país que sofre com a desigualdade social, o acesso à internet de qualidade apresenta uma grande diferença entre as regiões mais e menos desenvolvidas e também, em cada classe social.

A desigualdade regional pode ser elucidada, por exemplo, com o acesso à internet ser representado por 72,43% dos brasileiros residentes no Distrito Federal e apenas 16,26% no Maranhão. Da mesma forma, em famílias pertencentes às classes A e B predomina o sinal de internet residencial na modalidade banda larga que proporciona mais qualidade e constância de conectividade em contraste com as classes C e D, em que o principal acesso se dá por meio de conexão móvel via modem ou chip 3g/4g (CARNEIRO, 2020).

Tanto estudantes quanto professores, evidentemente, precisam ter acesso a uma boa rede de internet, bem como lançar mão de dispositivos tecnológicos que possibilitem a sua interação nas plataformas *online* para que o Ensino Remoto Emergencial possa atingir os objetivos a que se propõe, além da necessidade de estarem aptos ao manejo das atividades em ambiente virtual. Nesse sentido, “garantir que os estudantes tenham acesso à *Internet* e repertório compatível com o ensino *on-line* é um desafio que cabe às IES superarem (com o necessário apoio de políticas públicas amplas)”. (GUSSO et. al., 2020, p. 17).

A importância do desenvolvimento de políticas públicas no âmbito educacional que deem conta de assistir aqueles que porventura não têm as condições e estrutura necessárias para que o processo educativo seja possível por meio do universo digital é, portanto, inegável.

A obrigatoriedade migratória do ensino presencial para o ensino remoto se instaurou abruptamente no cenário brasileiro, tendo os docentes um tempo escasso para que pudessem reorganizar as suas práticas, repensar suas metodologias, ao mesmo tempo em que precisavam adquirir novos conhecimentos de base tecnológica para ministrarem as suas disciplinas de forma *online*.

Uma pesquisa realizada com professores da rede pública e privada de ensino, atuantes no ensino infantil, fundamental e médio, publicada pela Nova Escola aponta insatisfação de 30% dos entrevistados na experiência de trabalho com o ensino a distância. Os principais motivos do descontentamento são a dificuldade de adaptação do formato, baixo retorno dos estudantes, alta cobrança de resultados, crescimento da demanda de atendimento individual às famílias e falta de capacitação, de infraestrutura e de contato direto com os alunos (BIMBATI, 2020).

No Ensino Superior a readaptação das práticas educativas também tem afetado os docentes que com a migração emergencial para o digital tiveram “aumento de horas trabalhadas, dificuldades de adaptação com as ferramentas tecnológicas” além da nova rotina interferir no próprio “enquadramento de compromissos conjugais, materno-familiares e domésticos” (SANTOS et al., 2021, p. 44).

Apesar das inúmeras “pedras no caminho” para o estabelecimento e manuseio das práticas educativas no ensino remoto, professores que já atuavam fazendo o uso das tecnologias como apoio para as atividades de sala de aula enxergam essa nova fase como um período transitório e oportuno para “aprender e testar novos conhecimentos, aprimoramento das práticas pedagógicas que envolvem recursos tecnológicos, [e a] possibilidade de se reinventar profissionalmente” (BIMBATI, 2020, p. 1).

É possível encontrar na literatura a respeito do ensino remoto em tempos de pandemia, experiências positivas de docentes em suas adaptações metodológicas, nas quais puderam contar com o suporte das instituições (de treinamento, tecnológico, financeiro, dentre outros) a qual estavam vinculados. Por já possuírem um letramento digital, tiveram mais praticidade para organizar as suas práticas e, também, os seus estudantes tiveram estrutura tecnológica necessária (tanto de acesso à *internet*, quanto de aparelhos eletrônicos e manejo com as plataformas digitais) para construir conhecimento por meio do *online*.

Contudo, cabe destacar a fala de um docente da rede privada de ensino universitário coletada através de uma pesquisa de campo que compartilhou as experiências. De modo geral, experiências positivas, de três professores da educação superior de diferentes áreas do conhecimento, atuantes na mesma instituição, diante dessa transição do presencial para o remoto:

Os professores estão cada vez mais na berlinda e, enquanto alguns são homenageados pelas superações e conquistas, outros estão sendo discriminados e vítimas dos mais diversos preconceitos. Esperam-se condutas semelhantes em relação a todos, inclusive àqueles que, por diversas razões, não tiveram uma formação adequada, desconhecem a linguagem tecnológica, não possuem equipamento adequado e às vezes, até mesmo, não têm uma boa conexão à internet. As deficiências e dificuldades vão desde as questões pedagógicas e didáticas, até a assimilação e apropriação da cultura digital [...]. (SILVA et al., 2020, p. 52).

Os desafios ao sucesso do ensino remoto emergencial são muitos e se apresentam para todos, no entanto recai sobre os docentes as questões mais

complexas e urgentes desse modelo, pois:

[...] a função central do professor não é utilizar recursos digitais de forma aleatória, ou aplicar tecnologias prontas – mas assumir plenamente o papel de construtor e direcionador do conhecimento. Isso implica em organizar e ajustar suas aulas e disciplinas para este novo formato online, de acordo com as necessidades de aprendizagem dos estudantes, buscando alternativas didáticas adequadas e personalizadas que estimulem a participação, a inclusão e a assimilação do conhecimento (SANTOS et al., 2021, p. 47).

As práticas pedagógicas que foram adotadas nesse período perpassam pela própria concepção de ensino dos docentes, que apesar dos inúmeros obstáculos, precisam prezar pela qualidade do ensino, buscando metodologias que estimulem a interação entre os agentes envolvidos no processo educativo. A troca de saberes considerando o repertório prévio dos alunos e o ensino dialógico em detrimento de um estudo puramente conteudista.

É necessário um olhar atento dos profissionais da educação para que não acabem reproduzindo a essência de educação bancária, em que os conteúdos são depositados nos estudantes sem que haja interação e construção colaborativa, crítica e analítica do conhecimento entre eles e o professor. Conceitos já tão amplamente discutidos desde as postulações de Paulo Freire na década de 80.

É importante abrir um espaço para esclarecer o entendimento que se tem de prática pedagógica. Assume-se aqui o conceito proposto por Da Cunha (2006), que entende como os focos principais da prática pedagógica: o ensino, a aprendizagem e a avaliação no contexto universitário, preocupando-se com a formação docente para o exercício pedagógico do futuro profissional.

Não obstante, todas as reflexões e explanações acerca da qualidade do ensino remoto e das metodologias mais e menos eficientes, neste Quadro tornam-se obsoletas quando se depara com a realidade desigual de possibilidades ao básico. Para a realização de ensino e aprendizagem por meio do contexto digital, como acesso à internet e disponibilidade de aparelhos eletrônicos para a conexão com as plataformas digitais.

Nesse sentido, observa-se a carência de políticas públicas no campo da educação que promovam a democratização do uso dos recursos tecnológicos pela população para que o processo de ensino-aprendizagem possa atingir todos aqueles a que se destina.

3.6 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O ENSINO REMOTO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

Em função da pandemia da COVID-19, da conseqüente suspensão das aulas presenciais e do fechamento das instituições, o ensino remoto se apresentou como forma de viabilizar a continuidade das atividades em escolas e universidades e como uma medida válida para continuidade do ano letivo. Ele é definido pelo uso das tecnologias e plataformas digitais para interação pedagógica como forma de sustentação para o processo de ensino e aprendizagem, sem prejuízo para os estudantes (FIOR; MARTINS, 2020; OLIVEIRA et al., 2020)

Para se entender melhor a proporção desta suspensão, a UNESCO informou que 90% dos estudantes ao redor do mundo vivenciaram o cancelamento das aulas. A UNESCO tem suas atividades e ações alinhadas ao desenvolvimento de uma educação equitativa, inclusiva e de qualidade, como consta no quarto objetivo dos dezessete Objetivos para o Desenvolvimento Sustentável (ODS), da Agenda 2030. Assim, a liberdade de pensamento e expressão são fundamentais, bem como um ambiente de respeito mútuo que tenha como prioridade a eliminação de disparidades e a garantia de igualdade de acesso e formação profissional. Entre as metas relacionadas à educação, destaca-se:

Garantir que todos os alunos adquiram conhecimentos e habilidades necessárias para promover o desenvolvimento sustentável, inclusive por meio da educação para o desenvolvimento sustentável; Aumentar o contingente de professores qualificados, inclusive por meio da cooperação internacional para a formação de professores, especialmente dos países menos desenvolvidos. (UNESCO, 2022, p. 01).

No Brasil, estima-se que dois milhões de estudantes universitários foram impactados com esta transição do ensino presencial para o remoto (UNESCO, 2020; BRASIL, 2020). As instituições privadas passaram para o ensino remoto quase que imediatamente, pois dependiam do pagamento de mensalidades para se manterem (PIRES, 2021).

Tendo em vista o prolongamento do isolamento social, o Ministério da Educação (MEC) autorizou, por meio da Portaria Nº 343, em 17 de março de 2020, a flexibilização do número de aulas que compõem o ano letivo do calendário escolar e acadêmico. A mesma estabelece o ensino remoto emergencial como meio para substituição momentânea do ensino presencial e também, como uma forma de não interromper totalmente o processo de ensino-aprendizagem nas diferentes etapas da educação.

A autorização do ensino remoto emergencial como possibilidade de substituição para o ensino presencial constitui a primeira decisão tomada pelo Comitê Operativo de Emergência (COE) do MEC (grupo criado com o intuito de diminuir os efeitos do Coronavírus no âmbito educacional). O referido comitê era integrado pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), o Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (CONIF) e a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES).

De acordo com o Portal de Monitoramento das Ações e Operações das Instituições de Ensino, durante o período de pandemia, disponibilizado pelo MEC em parceria com as Universidades Federais brasileiras, dados de junho de 2021 mostram que mais de 50% das universidades públicas estavam utilizando o Ensino Remoto juntamente com as Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC). Obviamente como forma de prosseguir com as atividades acadêmicas, 15% adotaram o ensino híbrido e outros 15% optaram em permanecer em recesso. Quando se trata das instituições privadas, 78% delas adotaram o uso de TIC para manter as atividades acadêmicas com ensino remoto e 22% optaram por paralisar as atividades e aulas.

Tendo o ensino remoto como majoritário, é preciso discutir de que maneira as metodologias de ensino-aprendizagem foram adaptadas e reorganizadas para as plataformas digitais e em que medida afetam a qualidade de ensino.

A Educação Superior de um país está indissociavelmente ligada ao seu desenvolvimento econômico e social, pois aí está concentrada a produção científico-tecnológica, indispensável a toda nação. Uma Educação Superior de qualidade não está relacionada somente à abertura de novas vagas para ingresso de estudantes, visto que, parte dela é voltada para a formação dos professores que garanta o processo de ensino, pesquisa e extensão, contribuindo para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa para todos.

Muitos são os desafios e as transformações pelas quais passa a Educação Superior e, conseqüentemente, a formação dos profissionais que atuam ou vão atuar nessa modalidade de ensino, haja vista a urgência que a Covid-19 trouxe para (re)significar os processos formativos, considerando os conhecimentos pedagógicos e a tecnologia aliada ao desenvolvimento do trabalho docente.

Neste capítulo refletiu-se sobre as Políticas Públicas para a Formação de Professores no Ensino Superior, no Brasil, que são influenciadas por diferentes aparatos legais e por contextos sociais, econômicos, culturais e, como aconteceu nos últimos tempos em decorrência da Pandemia da Covid-19, por questões ligadas à saúde.

No âmbito da educação nacional, em decorrência da pandemia de Covid-19 foram implementadas Políticas Públicas para a continuidade do ensino de modo remoto, conforme elencadas no Quadro 7.

Quadro 7 - Das Políticas Públicas para a continuidade do ensino de modo remoto

(continua)

LEGISLAÇÃO	POLÍTICAS IMPLEMENTADAS PARA A CONTINUIDADE DO ENSINO DE MODO REMOTO
I) Portaria nº 1888, de 03/02/2020, publicada no DOU de 04/02/2020.	Declara Emergência em Saúde Pública de importância Nacional (ESPIN) em decorrência da Infecção Humana pelo novo Coronavírus (2019-nCoV).
II) Lei nº 13.979, de 06/02/2020, publicada no DOU de 7.2.2020.	Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do Coronavírus, responsável pelo surto de 2019.
III) Portaria nº 356, de 11/03/2020, publicada no DOU de 12.3.2020.	Dispõe sobre a regulamentação e operacionalização do disposto na Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020.
IV) Portaria nº 343, de 17/03/2020, publicada no DOU de 18.03.2020.	Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19.
V) Portaria nº 345 de 19/03/2020, publicada no DOU de 19.03.2020.	Revoga a Portaria n.º 343 de 17/03/2020 e passa a vigorar com alterações.
VI) Portaria nº 356, de 20/03/2020, publicada no DOI de 20.3.2020 – Edição Extra – B.	Dispõe sobre a atuação dos alunos dos cursos da área de saúde no combate à pandemia da COVID-19
VII) Medida Provisória nº 934, de 01/04/2020, publicada no DOU de 1.4.2020 - Edição extra – A.	Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública.
VIII) Lei nº 13.987 de 07/04/2020, publicada no DOU de 7.4.2020 - Edição extra.	Altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, para autorizar, em caráter excepcional, a distribuição de gêneros alimentícios adquiridos com recursos do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE).
IX) Parecer CNE/CP nº 05, de 28/04/2020.	Trata da reorganização do Calendário Escolar.
X) Portaria nº473 de 12/05/2020, publicada no DOU 13.05.2020.	Prorroga o prazo previsto no § 1º do art. 1º da Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. Em virtude da permanência do agravamento da situação de Emergência em saúde pública.
XI) Portaria nº 544, de 16/06/2020, publicada no DOU de 17.6.2020.	Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo Coronavírus - Covid-19.

Quadro 7 - Das Políticas Públicas para a continuidade do ensino de modo remoto.

(conclusão)

LEGISLAÇÃO	POLÍTICAS IMPLEMENTADAS PARA A CONTINUIDADE DO ENSINO DE MODO REMOTO
XII) Parecer CNE/CP nº 11, de 07/07/2020, publicado no DOU de 07/07/2020.	Traz orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia.
XIII) Lei nº 14.040, de 18/08/2020.	Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009.
XIV) Portaria nº 1.030, de 01/12/2020, publicada no DOU de 02.12.2020.	Traz que as atividades letivas realizadas por instituição de educação superior integrante do sistema federal de ensino devem voltar a ocorrer de forma presencial.
Resolução CNE/CP nº2, de 5 de agosto de 2021.	Institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação de medidas no retorno à presencialidade das atividades de ensino e aprendizagem e para a regularização do calendário escolar.

Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

Conforme já apontado neste estudo, o ano de 2020 trouxe muitos desafios à educação em todas as modalidades, desde a educação infantil até a Educação Superior. A legislação sofreu constantes mudanças e adaptações para adequar o ensino à situação de emergência em saúde pública. Assim, a Portaria Nº 188, de 03 de fevereiro de 2020 (BRASIL, 2020d) declara a emergência em saúde pública de acordo com o Decreto nº 7.616, de 17 de novembro de 2011 (BRASIL, 2011), e em seu Art. 2º traz que a emergência em saúde pública ocorre em situações que demandam a urgência de medidas de prevenção, o controle e contenção de riscos. O Art. 3º deste documento diz que a emergência se dá em situações epidemiológicas e que tais situações são consideradas no caso de apresentação de risco de disseminação nacional e produção por agentes infecciosos inesperados, como foi o caso da Covid-19.

A Lei nº 13.979, de 06 de fevereiro de 2020 (BRASIL, 2020a), dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do Coronavírus responsável pelo surto de 2019. A lei traz no art. 2º, que é importante ser destacado quando trata-se da educação, a diferença entre isolamento e quarentena. Sendo que o primeiro está relacionado à pessoa que testou positivo ou está com suspeita de contrair a Covid-19. Já a segunda, diz respeito à pessoa que manteve contato com pessoas positivas e está aguardando para verificar a manifestação de sintomas.

Em 11 de março de 2020, a Portaria nº 356 (BRASIL, 2020e) regulamentou o disposto na Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020 (BRASIL, 2020a), que estabelece as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional em decorrência da Infecção Humana pelo Coronavírus (COVID-19). Logo em seguida, em 17 de março de 2020, a Portaria nº 343 (BRASIL, 2020f) é o primeiro aparato legal a mencionar a situação do ensino ao autorizar, em caráter excepcional. Houve a substituição das disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que utilizassem meios e tecnologias de informação e comunicação, nos limites estabelecidos pela legislação em vigor, por instituição de educação superior integrante do sistema federal de ensino, no tocante ao disposto no Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017 (BRASIL, 2017).

Com o aumento da contaminação da população e no intuito de evitar danos maiores, é revogada a Portaria nº 343 (BRASIL, 2020f) e novas alterações são legalizadas a partir da instituição da Portaria nº 345 de 19 de março de 2020 (BRASIL, 2020g). Como exemplo a substituição das disciplinas presenciais, em

andamento, por aulas que utilizassem meios e tecnologias de informação e comunicação, por instituição de educação superior integrante do sistema federal de ensino, sendo vedada a aplicação da substituição de que trata o caput das práticas profissionais de estágios e de laboratório. Para o curso de medicina, de forma específica, fica autorizada a substituição de que trata o caput apenas às disciplinas teórico-cognitivas do primeiro ao quarto ano do curso. Cada instituição ficou incumbida de comunicar ao Ministério da Educação a opção pela substituição de aulas, mediante ofício, em até quinze dias.

Em 20 de março de 2020, a Portaria nº 356 dispõe sobre a atuação dos alunos dos cursos da área de saúde no combate à pandemia da COVID-19. Autoriza aos alunos regularmente matriculados nos dois últimos anos do curso de medicina, e do último ano dos cursos de enfermagem, farmácia e fisioterapia do sistema federal de ensino, definidos no art. 2º do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017, em caráter excepcional, a possibilidade de realizar o estágio curricular obrigatório. Tais estágios poderiam ser realizados em unidades básicas de saúde, unidades de pronto atendimento, rede hospitalar e comunidades a serem especificadas pelo Ministério da Saúde, enquanto durar a situação de emergência de saúde pública decorrente da COVID-19.

O mês de abril segue no mesmo movimento já que a esperança de diminuição da contaminação não aconteceu. Assim, a Medida Provisória nº 934, de 01 de abril de 2020 estabeleceu normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. Posteriormente foi convertida na Lei nº 14.040, de 2020.

A Lei nº 13.987 de 07 de março de 2020, publicada em edição extra do Diário Oficial da União - DOU, altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Autoriza, em caráter excepcional, durante o período de suspensão das aulas em razão de situação de emergência ou calamidade pública, a distribuição de gêneros alimentícios adquiridos com recursos do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) aos pais ou responsáveis dos estudantes das escolas públicas de educação básica (BRASIL, 2020c).

O Parecer CNE/CP nº 05, de 28 de março de 2020 (BRASIL, 2020i) trata da reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão

da Pandemia da COVID-19. Em virtude da situação de calamidade pública decorrente da pandemia da COVID-19, a Medida Provisória nº 934/2020 flexibilizou excepcionalmente a exigência do cumprimento do calendário escolar ao dispensar os estabelecimentos de ensino da obrigatoriedade de observância ao mínimo de dias de efetivo trabalho escolar, desde que cumprida a carga horária mínima anual estabelecida nos referidos dispositivos, observadas as normas a serem editadas pelos respectivos sistemas de ensino. Esse parecer leva em consideração a LDB em seu artigo 23, parágrafo 2º, quando afirma “que o calendário escolar deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto nesta Lei” (BRASIL, 1996, p. 32).

A Portaria nº 473 de 12 de maio de 2020 prorroga o prazo previsto no § 1º do Art. 1º da Portaria nº 343, de 17 de março de 2020 (BRASIL, 2020j). Em virtude da permanência do agravamento da situação de Emergência em saúde pública permanece a possibilidade de substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais.

A Portaria nº 544, de 16 de junho de 2020 dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo Coronavírus - COVID-19, e revoga as Portarias MEC nº 343, de 17 de março de 2020, nº 345, de 19 de março de 2020, e nº 473, de 12 de maio de 2020. O período de autorização para a substituição das disciplinas presenciais, em cursos regularmente autorizados, por atividades letivas que utilizem recursos educacionais digitais, tecnologias de informação e comunicação ou outros meios convencionais, por instituição de educação superior integrante do sistema federal de ensino, se estende até 31 de dezembro de 2020.

Ao mesmo tempo em que responsabiliza as instituições pela definição dos componentes curriculares que serão substituídos, a disponibilização de recursos aos alunos que permitam o acompanhamento das atividades letivas ofertadas, bem como a realização de avaliações durante o período da autorização de substituição das disciplinas presenciais.

O Parecer CNE/CP nº 11, de 07 de julho de 2020, traz orientações educacionais para a realização de aulas e atividades pedagógicas presenciais e não presenciais no contexto da pandemia. No caso da educação nacional, em todos os níveis e modalidades, estados, municípios e federação vêm orientando as redes

públicas e as instituições particulares, no sentido de ampliar balizas legais que permitam a flexibilização em torno da adoção da oferta educacional não presencial, de forma a aprimorar medidas de qualidade ao aprendizado, ao tempo em que se amplia, também, a longevidade dessas medidas (BRASIL, 2020k).

Apresenta, também, a possibilidade de continuidade das atividades não presenciais em conjunto com possíveis atividades presenciais, de forma a ampliar ou complementar a perspectiva de aprendizado e a corrigir ou mitigar as dificuldades de acesso à aprendizagem não presencial. Nesse sentido, esse parecer aborda questões referentes, advindas das autonomias do processo legislativo dos entes educacionais, ou seja, às perspectivas futuras de admissão da possibilidade de atividades escolares não presenciais, isso sem, de forma alguma, admitir sua plenitude ou mesmo estimulá-las em relação às autonomias do sistema educacional (BRASIL, 2020k).

A Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020 (BRASIL, 2020b), estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020, e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Autoriza, também, que as instituições de educação superior sejam dispensadas, em caráter excepcional, da obrigatoriedade de observância do mínimo de 200 dias de efetivo trabalho acadêmico, como traz a LBD, para o ano letivo afetado pelo estado de calamidade pública referido no art. 1º desta Lei, desde que observadas as diretrizes nacionais editadas pelo Conselho Nacional de Educação - CNE e as normas a serem editadas pelos respectivos sistemas de ensino, desde que: i) mantenham a carga horária prevista na grade curricular para cada curso; ii) os conteúdos essenciais para o exercício da profissão não sejam prejudicados. E, autoriza ainda o desenvolvimento de atividades pedagógicas não presenciais vinculadas aos conteúdos curriculares de cada curso, por meio do uso de tecnologias da informação e comunicação, a fim de integralizar a respectiva carga horária exigida.

A Portaria nº 1.030, de 01 de dezembro de 2020 traz que as atividades letivas realizadas por instituição de educação superior integrante do sistema federal de ensino, devem voltar a ocorrer de forma presencial. Assim, os recursos educacionais digitais, as tecnologias de informação, a comunicação ou outros meios convencionais deverão ser utilizados de forma complementar, em casos excepcionais (BRASIL, 2020l).

A referida portaria atribui como responsabilidade das instituições a definição dos componentes curriculares em que serão feitos o uso dos recursos educacionais digitais; como será a disponibilização desses recursos para que os alunos acompanhem as atividades letivas, bem como realizar avaliações (BRASIL, 2020). Com relação às práticas de estágio e práticas profissionais com exigência de laboratório especial, em casos excepcionais, devem obedecer às Diretrizes Nacionais Curriculares aprovadas pelo CNE, ficando vedada a aplicação da excepcionalidade àqueles cursos que não estejam disciplinados pelo CNE. Essas atividades, outrossim, devem constar em planos de trabalhos específicos, aprovados no âmbito institucional pelos colegiados de cursos e apensados ao projeto pedagógico do curso.

O ano de 2021, de certa forma reproduz o que aconteceu em 2020, principalmente no que diz respeito à oferta de ensino remoto e as disciplinas EAD para os cursos presenciais, pois a vacinação caminhou a passos lentos e a pandemia perdurou neste ano. Em meados de 2021, com maior cobertura vacinal e a pandemia dando sinais de enfraquecimento, outras legislações começam a redimensionar o trabalho nas instituições de ensino, como a Resolução CNE/CP nº 2, de 5 de agosto de 2021 que institui diretrizes nacionais orientadoras para a implementação de medidas no retorno à presencialidade das atividades de ensino e aprendizagem e para a regularização do calendário escolar.

As profissões, assim como os profissionais, de um futuro não muito distante, carecem da urgência do desenvolvimento de políticas públicas para a formação de professores no Ensino Superior. A fim de desconstruir paradigmas, aprimorar as práticas, buscar soluções e envolvimento social, resultando na contribuição para a formação de uma sociedade mais justa e igualitária.

Além disso, convém destacar que não é abordado nas políticas públicas que balizam a Educação Superior em nosso país nada sobre as tecnologias e a capacitação dos docentes para o uso delas dentro da prática pedagógica. É de senso comum que o uso da internet e conteúdos existentes nela permeiam o dia a dia, facilitando a rotina da maioria das pessoas nos últimos anos, mas observou-se que nenhum Plano Nacional de Educação aborda o tema (PNE 2001-2010, PNE 2011-2020 e PNE 2014-2024).

Talvez, esta falta de planejamento possa ser apontada como um dos fatores que resultou na dificuldade de adaptação dos docentes com as tecnologias durante

a pandemia. Tem-se a expectativa que este período tenha servido de aprendizado para que os próximos planos desenvolvam políticas para formação dos professores que sirvam de aprimoramento no ensino, tanto presencial quanto remoto.

4 ANÁLISE DAS POLÍTICAS E PRÁTICAS INSTITUCIONAIS

4.1 POLÍTICAS INSTITUCIONAIS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS

Ao fazer uma análise do PPC do curso de Administração da SOBRESP (2021b), conforme expressa no Quadro 8, percebe-se que as tecnologias fazem parte das práticas educativas desenvolvidas e constituem-se como um dos princípios institucionais, pois a integração das mesmas é incentivada durante o trabalho de pesquisa e investigação social.

Quadro 8 – A incidência das tecnologias educacionais no PPC do Curso de Administração da SOBRESP

(continua)

INCIDÊNCIA DAS TECNOLOGIAS	EXCERTOS RETIRADOS DO PPC
Tecnologia como princípio do PPC, integrando os objetivos da SOBRESP.	<p>III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação social e científica, visando o desenvolvimento e o aprimoramento da sociedade, ciência, tecnologia e da criação e propagação da cultura e, assim, como consequência, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;</p> <p>VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e das pesquisas e tecnologias geradas na Instituição.</p> <p>(SOBRESP, 2021b, p. 09).</p>
Tecnologias presentes através de recursos físicos.	<p>Os espaços de trabalho para docentes em tempo integral atendem às necessidades institucionais, viabilizando ações acadêmicas, como planejamento didático-pedagógico. Estão equipados com recursos de tecnologias da informação e comunicação apropriados. Os espaços garantem privacidade para uso dos recursos, para o atendimento a discentes e orientandos, e para a guarda de material e equipamentos pessoais, com segurança. (SOBRESP, 2021b, p. 34).</p>
Tecnologia mencionada como um dos aspectos gerais dos Cursos.	<p>II - novos nichos existentes no mercado surgidos, especialmente, em função do avanço da ciência e da tecnologia, ou ainda, em função do novo perfil profissional exigido pelo mercado de trabalho; (SOBRESP, 2021b, p. 38).</p>
Tecnologia integrada ao processo pedagógico institucional.	<p>Sendo assim, a evolução conjunta do processo pedagógico e da qualidade educacional ocorre naturalmente visando uma excelente formação profissional, a qual está sempre em constante evolução por estar integrada e articulada com as diferentes facetas do mundo global interligado pelas tecnologias da comunicação. (SOBRESP, 2021b, p. 45).</p>

Quadro 8 – A incidência das tecnologias educacionais no PPC do Curso de Administração da SOBRESP

(continuação)

INCIDÊNCIA DAS TECNOLOGIAS	EXCERTOS RETIRADOS DO PPC
Tecnologia como criação de um processo pedagógico.	Desta maneira, quer-se estimular o interesse do aluno em relação ao aprimoramento das teorias e dos métodos existentes e à criação de novas formas de intervenção clínica, além do desenvolvimento de habilidades e competências relacionadas à realização de pesquisas científicas, utilizando e criando tecnologias voltadas a atuação clínica profissional. (SOBRESP, 2021b, p. 64).
Tecnologia como prática interdisciplinar.	As atividades foram pensadas a fim de promover o desenvolvimento da educação, ciência, cultura e tecnologia através da interdisciplinaridade e da inserção dos discentes, docentes e corpo técnico na comunidade da mesma forma em que se habilita a receber a comunidade. (SOBRESP, 2021b, p. 67).
Tecnologia como concepção e prática das diretrizes de extensão da Educação Superior.	III - a promoção de iniciativas que expressem o compromisso social das instituições de ensino superior com todas as áreas, em especial, as de comunicação, cultura, direitos humanos e justiça, educação, meio ambiente, saúde, tecnologia e produção, e trabalho, em consonância com as políticas ligadas às diretrizes para a educação ambiental, educação étnico-racial, direitos humanos e educação indígena. (SOBRESP, 2021b, p. 145).
Tecnologias como parte do processo de ensino-aprendizagem.	As tecnologias de informação e comunicação implantadas no processo de ensino-aprendizagem possibilitam a execução do projeto pedagógico do curso, viabilizam a acessibilidade digital e comunicacional e a interatividade entre docentes e discentes. Além disso, asseguram o acesso a materiais ou recursos didáticos a qualquer hora e lugar e propiciam experiências diferenciadas de aprendizagem baseadas em seu uso. (SOBRESP, 2021b, p. 183).
Tecnologias como parte do espaço físico institucional.	A SOBRESP possui laboratório de informática, utilizado como ferramenta de apoio para os cursos oferecidos, tornando o ensino-aprendizagem mais atrativo e aderentes as demandas educacionais de preparação dos seus egressos para a revolução tecnológica. Todos os microcomputadores possuem disponibilidade de conexão à internet. (SOBRESP, 2021b, p. 184).
Tecnologia como inovação	Cabe destacar que o uso inovador da tecnologia aplicado à educação estará apoiado em uma filosofia de aprendizagem que proporciona aos alunos a oportunidade de interagir, de desenvolver projetos compartilhados, de reconhecer e respeitar diferentes culturas e de construir o conhecimento. (SOBRESP, 2021b, p. 194).

Quadro 8 – A incidência das tecnologias educacionais no PPC do Curso de Administração da SOBRESP

(continuação)

INCIDÊNCIA DAS TECNOLOGIAS	EXCERTOS RETIRADOS DO PPC
Tecnologia como disciplina acadêmica.	<p>Disciplina: Inovação e tecnologia</p> <p>O aluno, ao término da disciplina, deverá estar apto a:</p> <ul style="list-style-type: none"> → Identificar o desenvolvimento tecnológico por meio da inovação. → Identificar a relação existente entre ciência e tecnologia com os processos de inovação. → Expressar alguns dos desafios estratégicos relacionados à ciência e à tecnologia que influenciam na capacidade de inovação das empresas. → Reconhecer os diferentes tipos de inovação. → Identificar as possíveis fontes de inovação. → Traçar estratégias de busca de inovação. → Identificar elementos que contribuem para a inovação nas organizações. (SOBRESP, 2021b, p. 142). <p>Disciplina: Tecnologia e inovação</p> <p>Tecnologias da informação e comunicação (TIC) e o processo ensino-aprendizagem. Implicações do uso das TIC na Educação. (SOBRESP, 2021b, p. 380).</p> <p>Disciplina: Pesquisa e prática pedagógica</p> <p>Psicologia e prática pedagógica. Contribuições da Psicologia para a análise de questões relativas ao contexto educativo com base em pesquisas e relatos de experiência. Espaço interdisciplinar destinado a fazer a ponte com a realidade do aluno e a prática pedagógica das escolas, visando à análise global e crítica da realidade educacional. Tecnologias digitais na prática pedagógica. (SOBRESP, 2021b, p. 381).</p> <p>Disciplina: Fundamentos e metodologia para a docência no ensino médio no curso normal e cursos profissionalizantes</p> <p>A metodologia para a docência no ensino médio, no curso normal e em cursos profissionalizantes. Reflexão e organização do trabalho em equipes, o enfrentamento de problemas concretos do processo ensino-aprendizagem e da dinâmica própria do espaço escolar. Tecnologias de informação e comunicação no processo de aprendizagem. A avaliação do ensino-aprendizagem. A importância das temáticas transversais (educação ambiental, direitos humanos, relações étnico raciais e indígenas, combate ao preconceito) na docência no ensino médio, no curso normal e em cursos profissionalizantes. (SOBRESP, 2021b, p. 387).</p>

Quadro 8 – A incidência das tecnologias educacionais no PPC do Curso de Administração da SOBRESP

(conclusão)

INCIDÊNCIA DAS TECNOLOGIAS	EXCERTOS RETIRADOS DO PPC
Tecnologia como desafio no fazer docente.	Essa prerrogativa está em acordo com as tecnologias da informação e comunicação – TICs apresentam-se como novos desafios no fazer docente, principalmente no ambiente acadêmico. Diante disso, os professores da SOBRESP procuram, constantemente, implementar essas ferramentas tecnológicas, de forma a desenvolver a criticidade, a capacidade de inovar, atuando como suporte à educação e ao processo de ensino e de aprendizagem. (SOBRESP, 2021b, p. 184).
Tecnologia como faceta no mundo global.	Sendo assim, a evolução conjunta do processo pedagógico e da qualidade educacional ocorre naturalmente visando uma excelente formação profissional, a qual está sempre em constante evolução por estar integrada e articulada com as diferentes facetas do mundo global interligado pelas tecnologias da comunicação. (SOBRESP, 2021b, p. 185).
Tecnologia como acessibilidade digital.	A acessibilidade digital é caracterizada pela ausência de barreiras na disponibilidade de comunicação, de acesso físico, de tecnologias assistivas, compreendendo equipamentos e programas adequados, de conteúdo e apresentação da informação em formatos alternativos. (SOBRESP, 2021b, p. 186).
Tecnologia presente através do uso da plataforma de ambiente virtual.	Para cumprir com esse objetivo, a Instituição está equipada com instrumentos que permitem o uso pleno das mídias digitais, especialmente tendo em vista a implantação do sistema de gerenciamento e organização de atividades curriculares on-line, como por exemplo, através do uso da plataforma <i>moodle</i> como meio mediático na execução das atividades acadêmicas no ensino presencial. (SOBRESP, 2021b, p. 184).

Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

Ao fazer uma análise do PDI da SOBRESP (2021-2025), destaca-se a incidência das tecnologias no referido documento, conforme Quadro 9.

Quadro 9 – A incidência das tecnologias educacionais no PDI da SOBRESP

(continua)

INCIDÊNCIA DAS TECNOLOGIAS	EXCERTOS RETIRADOS DO PDI
Tecnologia como princípio do PPC, integrando os objetivos da SOBRESP.	<p>III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação social e científica, visando o desenvolvimento e o aprimoramento da sociedade, ciência, tecnologia e da criação e propagação da cultura e, assim, como consequência, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;</p> <p>VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e das pesquisas e tecnologias geradas na Instituição. (SOBRESP, 2021a, p. 14).</p>
Tecnologia como meta e ação institucional.	<p>Promover oficinas envolvendo o Núcleo de Educação a Distância (NEaD), as Coordenadorias de Curso e Núcleo Docente Estruturante (NDEs) dos cursos, contemplando os docentes e discentes do curso, visando à valorização das Tecnologias de Informação e Comunicação no processo de aprendizagem e dos PPCs. (SOBRESP, 2021a, p. 19).</p> <p>Utilizar, de maneira sistemática e ao longo dos cursos ofertados, recursos de tecnologia da informação. (SOBRESP, 2021a, p. 24).</p> <p>Desenvolver autonomia e domínio no uso da tecnologia para atividades de educação e apoio técnico remoto. (SOBRESP, 2021a, p. 24).</p> <p>Gerar, por meio de cursos de extensão a discentes, docentes, tutores e técnico-administrativos, condições para o uso eficiente da tecnologia em programas de educação permanente. (SOBRESP, 2021a, p. 25).</p>
Tecnologia como integrante do processo de ensino-aprendizagem.	<p>Como a educação à distância constitui-se numa modalidade diferenciada do modelo tradicional de educação (presencial), que obriga aluno e professor a estarem em um mesmo espaço físico (a sala de aula), para a concretização do processo de ensino-aprendizagem, o EAD propõe uma metodologia inovadora, onde aluno e professor utilizam tecnologias da informação para desenvolver o processo educacional, sem precisarem associar tempo e espaço. (SOBRESP, 2021a, p. 42).</p> <p>As tecnologias de informação e comunicação planejadas para o processo de ensino-aprendizagem possibilitam a execução dos projetos pedagógicos de cursos, viabilizam a acessibilidade digital e comunicacional e a interatividade entre 218 docentes, tutores e discentes. Além disso, asseguram o acesso a materiais e/ou recursos didáticos a qualquer hora e lugar e propiciam experiências diferenciadas de aprendizagem baseadas em seu uso. (SOBRESP, 2021a, p. 217).</p>
Tecnologia presente através do ambiente virtual.	<p>A modalidade EAD permite atender de forma mais individualizada oferecendo aos alunos mecanismos para que estes possam se manifestar, principalmente, através dos recursos da Tecnologia da Informação e da Comunicação (TIC) através de Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e do atendimento de tutoria presencial e a distância. (SOBRESP, 2021a, p. 43).</p> <p>O Ambiente Virtual de Aprendizagem apresenta materiais, recursos e tecnologias apropriadas, que permitem desenvolver a cooperação entre tutores, discentes e docentes, a reflexão sobre o conteúdo das disciplinas e a acessibilidade metodológica, instrumental e comunicacional. SOBRESP, 2021a, p. 233).</p>

Quadro 9 – A incidência das tecnologias educacionais no PDI da SOBRESP

(conclusão)

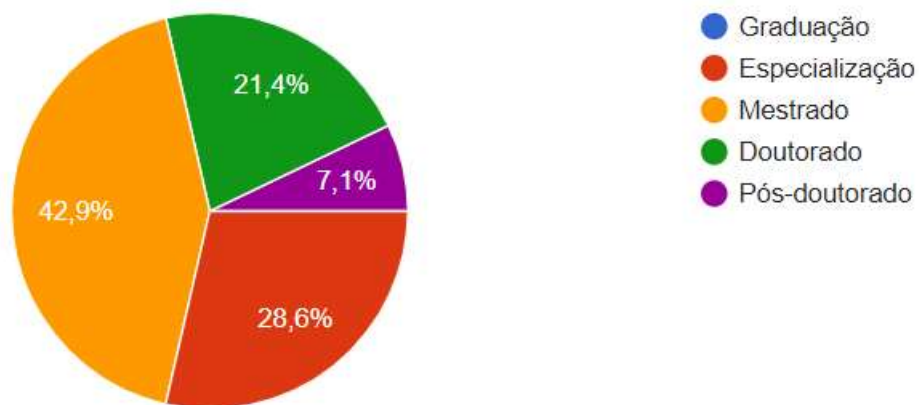
INCIDÊNCIA DAS TECNOLOGIAS	EXCERTOS RETIRADOS DO PDI
Tecnologia como acessibilidade digital.	<p>A acessibilidade digital é caracterizada pela ausência de barreiras na disponibilidade de comunicação, de acesso físico, de tecnologias assistivas, compreendendo equipamentos e programas adequados, de conteúdo e apresentação da informação em formatos alternativos. (SOBRESP, 2021a, p. 48).</p> <p>A acessibilidade digital é caracterizada pela ausência de barreiras na disponibilidade de comunicação, de acesso físico, de tecnologias assistivas, compreendendo equipamentos e programas adequados, de conteúdo e apresentação da informação em formatos alternativos. (SOBRESP, 2021a, p. 219).</p>
Tecnologia como inovação.	<p>Cabe destacar que o uso inovador da tecnologia aplicado à educação, e mais especificamente, à educação a distância estará apoiado em uma filosofia de aprendizagem que proporciona aos alunos a oportunidade de interagir, de desenvolver projetos compartilhados, de reconhecer e respeitar diferentes culturas e de construir o conhecimento. (SOBRESP, 2021a, p. 68).</p>
Tecnologia como recurso.	<p>Os recursos de tecnologias de informação e comunicação asseguram a execução deste PDI, viabilizam as ações acadêmico-administrativas, garantem a acessibilidade comunicacional, possibilitam a interatividade entre os membros da comunidade acadêmica e apresentam soluções tecnológicas inovadoras. (SOBRESP, 2021a, p. 217).</p>
Tecnologia como setor institucional.	<p>Incentivar o trabalho de iniciação científica e de investigação social e científica, visando ao desenvolvimento e ao aprimoramento da sociedade, da ciência e da tecnologia, bem como a criação e a propagação da cultura e, como consequência, aprimorar o entendimento do homem e do meio em que vive. (SOBRESP, 2021a, p. 266).</p> <p>Promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da iniciação científica e das tecnologias geradas na instituição. (SOBRESP, 2021a, p. 267).</p> <p>Art. 23. O Setor de Tecnologia da Informação, abreviadamente STI, tem como objetivo prover os serviços de tecnologia da informação que apoiem a SOBRESP no desenvolvimento do ensino, iniciação científica, extensão, gestão e serviços à comunidade, de acordo com as diretrizes do Plano de Desenvolvimento Institucional e planos específicos para a área de Tecnologia da Informação. (SOBRESP, 2021a, p. 279).</p>

Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

4.2 PRÁTICA DOCENTE E USO DAS TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS DURANTE O ENSINO REMOTO

Apresenta-se uma breve análise exploratória da pesquisa institucional realizada pelo Núcleo de Educação a Distância (NEAD) da faculdade SOBRESP, aplicada no segundo semestre de 2020, como parte do Programa de Formação Continuada da instituição. Participaram da pesquisa 13 professores, 06 possuem Mestrado, 04 têm o título de especialista e 03 cursaram o Doutorado. Apresenta-se no Gráfico 1 os resultados.

Gráfico 1 – Formação dos participantes de pesquisa

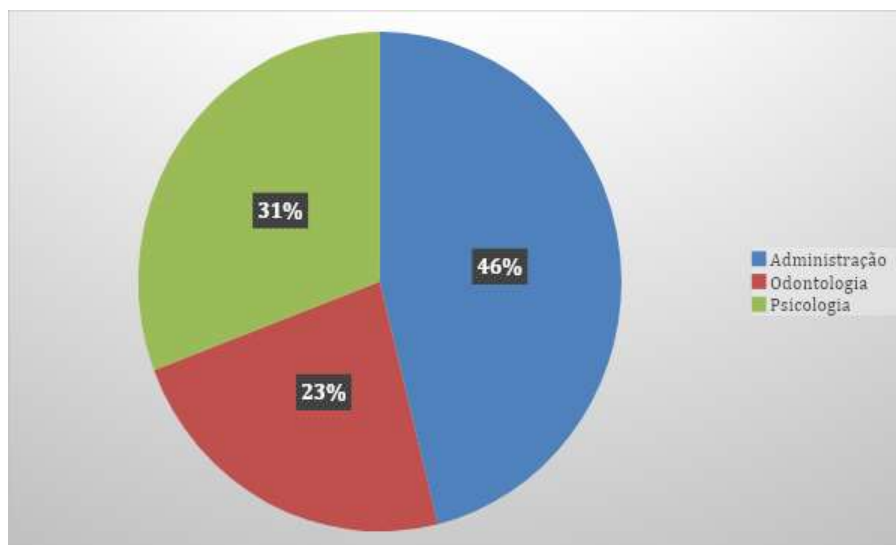


Fonte: Pesquisa Institucional (SOBRESP, 2020)

Ao contabilizar em porcentagem, 42,9% têm o título de Mestre, 28,6% possuem o título de Especialista e 21,4% cursaram o Doutorado. Nessa direção, a formação predominante do grupo de professores que participou da pesquisa é o Mestrado.

Ao questionar sobre o curso de atuação, foram mencionados os seguintes: Administração, Odontologia e Psicologia. No Gráfico 2, segue o detalhamento do número em porcentagem de professores atuantes.

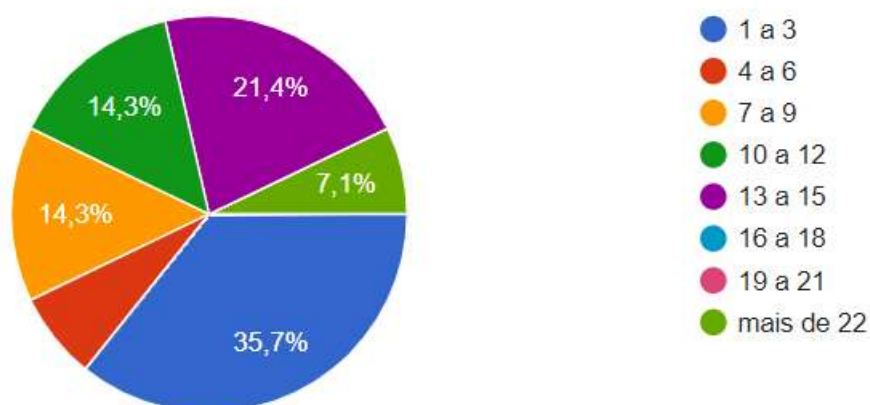
Gráfico 2 – Cursos de atuação dos participantes de pesquisa



Fonte: Pesquisa Institucional (SOBRESP, 2020).

Assim, 46% dos professores atuam no curso de Administração, 31% desempenham sua função no curso de Psicologia e 23% ministram aulas no curso de Odontologia. No Gráfico 3 pode-se visualizar o tempo (em anos) de atuação no Ensino Superior dos participantes da pesquisa.

Gráfico 3 – Tempo de atuação dos participantes (em anos)



Fonte: Pesquisa Institucional (SOBRESP, 2020).

Os participantes da pesquisa foram identificados através das letras do alfabeto, seguindo a respectiva ordem, conforme o Quadro 10. Para melhor compreensão, ao lado das letras que identificam os professores, será especificada a formação e os respectivos cursos em que atuam.

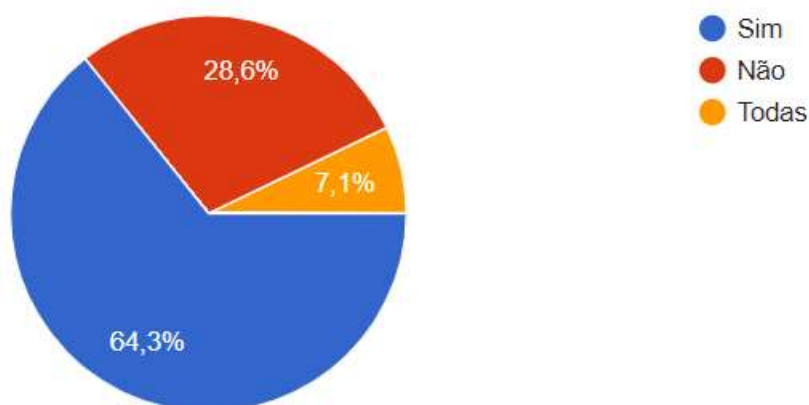
Quadro 10 – Identificação dos participantes de pesquisa, formação e respectivos cursos de atuação

Identificação	Formação	Curso de atuação
Professor A	Mestrado	Administração
Professor B	Mestrado	Psicologia
Professor C	Mestrado	Psicologia
Professor D	Mestrado	Administração
Professor E	Especialização	Administração
Professor F	Doutorado	Odontologia
Professor G	Doutorado	Administração
Professor H	Mestrado	Administração
Professor I	Doutorado	Odontologia
Professor J	Mestrado	Psicologia
Professor K	Especialização	Administração
Professor L	Especialização	Psicologia
Professor M	Especialização	Odontologia

Fonte: Pesquisa Institucional (SOBRESP, 2020).

Ao iniciar as atividades no ensino remoto, dos 13 professores apenas 04 não alteraram o plano de ensino para se adaptar à nova realidade. Os professores que não realizaram a referida alteração foram os professores B, F, J e K. Possivelmente isso não tenha acontecido porque esses docentes já tinham algum conhecimento das tecnologias e já as utilizavam em suas práticas. O Gráfico 4 apresenta a porcentagem de professores que ao iniciar as atividades remotas alteraram o plano de ensino.

Gráfico 4 – Quando iniciou as atividades remotas você alterou seu plano de ensino?



Fonte: Pesquisa Institucional (SOBRESP, 2020).

Isso é corroborado pela análise dos documentos institucionais, tanto PPC, quanto PDI da instituição acenam para um grande investimento no uso desses recursos nos cursos da SOBRESP, tanto nos presenciais, quanto nos cursos à distância. Esse fato pode ter favorecido os docentes durante a pandemia.

Quando foi questionado em uma escala de 01 a 05: “Como você considera o seu domínio da tecnologia frente às demandas do trabalho docente?”, foram obtidas as seguintes respostas: os professores E, G e I atribuíram valor 05 ao seu domínio, os professores A, B, C, D, F, H, K, L e M classificaram como 04, e, o professor J considerou 03 o seu nível de domínio tecnológico.

Ao descrever como você considera o seu domínio da tecnologia frente às demandas do trabalho docente, os docentes A, B e H classificaram como “Boa”, enquanto que o professor J respondeu: “Boa, mas não é automatizada e nem rápida. Preciso pensar sobre o que fazer e buscar ajuda”.

O professor C relatou: “Aprendo e me adapto rápido”; o participante D afirmou: “Estou aperfeiçoando diariamente meu conhecimento nessa área”; a professora F disse: “Domino vários programas, entretanto a parte audiovisual não estava muito habituada”. O professor J asseverou: “Satisfatória e faço tudo pelos alunos”; e, o professor K, fez um adendo sobre a ferramenta Moodle, dizendo: “Utilizei o Moodle pela primeira vez em março, então não tenho pleno domínio da ferramenta. As demais, domino bem”.

Por fim, os professores que classificaram como 05 os seus níveis de domínio tecnológico responderam: *“Eu considero excelente, consigo cumprir e participar de forma pontual a todas as atividades”* (Professor E); *“No início, até aprender as ferramentas (especialmente Google Meet e Moodle), fiquei um pouco insegura, mas hoje não tenho nenhuma restrição nem dificuldades quanto ao andamento das aulas em termos de domínio das tecnologias. As aulas fluem tranquilamente”* (Professora G).

Ao serem questionados: *“Quais os seus pontos fortes e quais os que precisam ser qualificados para que você utilize as tecnologias no trabalho docente?”*, os professores responderam: *“Facilidade em aprender”* (Professor A); *“Melhorar as avaliações on-line”* (Professor B); *“Preciso melhorar o conhecimento sobre estratégias de ensino online. Meu ponto forte é a implicação com as aulas e preocupação com a melhor forma de alcançar os alunos, transmitindo o conteúdo”* (Professor C); *“Ter mais cursos de qualificação poderiam auxiliar”* (Professor D); *“Ponto forte é comunicação que ficou mais simultânea e periódica”* (Professor E); *“Pontos fortes são proatividade e dedicação e pontos fracos a parte audiovisual no transporte dos vídeos para os outros locais”* (Professor F).

Ainda nesse questionamento, o Professor G respondeu: *“Quanto aos pontos fortes, sou organizada e sempre planejo as aulas e revisar o conteúdo com antecedência; sou acessível e sempre disponível aos alunos; quanto aos pontos que podem ser qualificados, creio que seria estudar as últimas ferramentas (8 extensões do Google Meet) que nos foram passadas para auxiliar na dinâmica das aulas (ainda não deu tempo)”*.

O Professor H afirmou que *“Meu ponto forte é a fácil adaptação. Gostaria de mais treinamento para melhorar”*; *“Tenho facilidade de adaptação a novas tecnologias, mas preciso ser apresentada a elas, pois geralmente não vou em busca disso”* (Professor I); *“Uso de outras ferramentas digitais”* (Professor J); *“Disponibilidade de mudança, boa comunicação e receptividade”* (Professor K); *“Uso a internet e outras tecnologias desde antes de 2000, tendo conhecimento em programação. Quanto às necessidades de qualificação, creio que conheço novas ferramentas e métodos para apoio às atividades à distância”* (Professor L); *“Gostaria de criar os meus próprios vídeos para disponibilizar no Moodle”* (Professor M).

As narrativas descritas pelos docentes demonstram uma abertura para criação de novas coreografias didáticas e estratégias de ensinagem. Os pontos destacados pelos docentes indicam temáticas que podem ser desenvolvidas num processo de formação continuada pela instituição.

A próxima questão foi: “Como você tem realizado a escolha das suas atividades e recursos tecnológicos para desenvolver suas aulas? Que critérios são utilizados?”. “Conforme o andamento das turmas, busco ferramentas que estejam de acordo com as expectativas dos alunos” (Professor A); “Mesmo da presencial” (Professor B); “Utilizo de acordo com os objetivos da aula e o acesso, priorizando atividades acessíveis aos alunos e que não exijam excessivo trabalho, em função da pandemia” (Professor C).

Ainda no questionamento anterior, “Sim, utilizo Power Point, filmes, Whats, trabalhos On-line, Moodle. Faço trabalhos para que os alunos me entreguem de 15 em 15 dias e me coloco a disposição para auxiliá-los. Eles me ajudam a saber se o aluno está aprendendo e onde devo intervir e dar mais algum apoio” (Professor D); “Eu utilizo critérios que possam agregar a todos que seja de fácil acesso” (Professor E).

Já o Professor F afirmou: “Atividades de pesquisa pois adultos fixam melhor na prática, isto é, fazendo, buscando, incentivando a leitura desses profissionais”; “Após realizar o curso de Metodologias Ativas em EAD, passei a aplicar algumas ferramentas em aula, como a sala de aula invertida e a construção de mapas mentais e conceituais. Nas próximas aulas, vou trabalhar o método One Minute Thesis, onde os alunos deverão fazer links entre conceitos e estratégias (disciplina de Gestão Estratégica e Inovação) e explicar utilizando vídeos. Quanto aos critérios utilizados, estes estão sempre associados em conseguir trabalhar da melhor forma o conteúdo e promover maior participação dos alunos em aula” (Professor G).

Já o Professor H diz que: “Tenho optado por usar recursos acessíveis aos alunos e que despertem o seu interesse” (Professor H); “Facilidade de uso para o aluno e possibilidade de interação são critérios que sempre levo em consideração” (Professor I); “Adequado objetivo das disciplinas. Disponibilidade em plataformas livres” (Professor J); “Atender às necessidades de cada aluno preparo aulas que despertem mais interesse” (Professor K).

Ainda houve professor que afirmou: *“Penso na facilidade de acesso para os alunos (preferência por ferramentas online, que não precisam instalar ou fazer download) e na facilidade de uso”* (Professor L); *“Demonstro a técnica através da câmera do notebook. Os alunos executam e mostram durante as aulas pela webcam e/ou por meio de fotos via WhatsApp. Os critérios são a participação na execução, a compreensão das dificuldades de cada aluno, a motivação, etc.”* (Professor M).

Ao responderem sobre: *“Na sua opinião quais as vantagens e quais as desvantagens das aulas realizadas pela internet durante a pandemia?”*. Os professores disseram: *“Maior participação de convidados, pouca interação das turmas”* (Professor A); *“Igual”* (Professor B); *“As vantagens são a manutenção das atividades de ensino e possibilidade de cada aluno acompanhar a aula no seu tempo. As desvantagens são: problemas com a internet, dificuldade em obter participação dos alunos e estabelecer diálogo, o que é essencial na psicologia”* (Professor C); *“Vantagens: Ficar em casa e nos proteger dessa pandemia”* (Professor D).

Já o Professor E respondeu: *“Vantagem: O acesso da aula no momento que os alunos tiveram disponibilidade para assistir. Desvantagem: perda do contato mais próximo aos alunos. A interação mais próxima”*; *“Vantagem é a comodidade do aluno rever as aulas para melhor fixação do conteúdo, desvantagem a parte prática indispensável à odontologia”* (Professor F).

Para o Professor G, *“Vantagens: estar no conforto das nossas casas durante a aula e, principalmente, em segurança; aprender novas técnicas de ensino; aprender a utilizar as novas tecnologias na educação; poder participar de tantas palestras de ótima qualidade com profissionais renomados de diferentes locais; maior interdisciplinaridade e compartilhamento de aulas e temas. Desvantagens: falta da proximidade com os alunos proporcionada pelo convívio na sala de aula; menos interação dos alunos nas aulas online, exigindo que o professor fique constantemente chamando o aluno para participar, responder, interagir; problemas de conexão (internet ruim); falta de câmera ou microfone em alguns aparelhos dos alunos”*.

O Professor H afirmou que *“As vantagens são de respeitar o isolamento social, evitando o contágio com o COVID, além de mantermos as atividades letivas. As desvantagens são a ausência do convívio social que somente as aulas presenciais possibilitam e que propicia uma troca maior de conhecimento, resolução de dúvidas e interação entre os alunos”*.

Ainda sobre as vantagens e desvantagens, *“Vantagens: Devido a não haver gasto de tempo com deslocamento, os alunos atrasam menos. Possibilidade de rever as aulas gravadas e participar de algumas atividades. Desvantagens: Menor participação (interação) dos alunos durante as aulas, problemas técnicos com equipamentos e internet. Não há o feedback em tempo real do aluno, como em sala de aula, que observamos suas expressões. Impossibilidade da prática”* (Professor I); *“vantagem locomoção, conforto da casa. Desvantagens acesso a internet, motivação do aluno”* (Professor J); *“Não por vontade, mas necessidade estamos longe do contato direto com os alunos, não vejo como vantagem ou desvantagem”* (Professor K).

Para o professor L, *“Vantagens são inúmera, como a garantia da continuidade do processo ensino-aprendizagem, maior contato com tecnologias (que muitos, ainda hoje, eram avessos), desenvolvimento de habilidades voltadas ao mundo online, ampliação dos limites da sala de aula convencional (como a participação de online de profissionais de outras cidades e estados) dentre outros. Destaca-se que a principal desvantagem é o desgaste físico e psicológico, causado pela ausência de interação pessoal. Online, a comunicação não-verbal fica prejudicada, o que leva a um gasto maior de energia para decifrar a interação”*.

O Professor M considera que, *“Vantagens: desenvolvimento de novas habilidades por parte do professor e aluno, dar continuidade ao processo educativo, oportunidade de ser solidário com a ansiedade do outro, Desvantagens: pouco contato e, com isso, a dificuldade de acompanhar a execução das técnicas, o desânimo por parte de alguns alunos”*.

Ao refletirem sobre: *“Qual o seu entendimento sobre Educação a Distância. Relate o significa pra você, quais suas potencialidades e fragilidades?”* As respostas foram: *“Um modo de ensinar de forma remota, sem a necessidade da presença do professor no momento da aula de forma física”* (Professor A); *“Material on-line para acesso”* (Professor B); *“Tenho pouco conhecimento formal sobre o tema”* (Professor C).

Para o Professor D, *“Educação a distância é o nosso futuro sem dúvida mais ainda não pode ser substituído por um professor, na minha opinião deveria ser colocado em um percentual pequeno nas disciplinas e ir aumentando aos poucos. Mas isso vai muito do aluno buscar aprender sozinho e o nosso aluno não tem ainda esse perfil. E em disciplinas práticas não teve ter um percentual maior que 20%”*.

Seguindo nas respostas dos professores pesquisados, *“Educação a distância fará parte do nosso futuro. Uma vez que a sociedade moderna tem cada vez menos tempo”* (Professor E); *“acho que é um campo promissor”* (Professor F); *“Trata-se de uma modalidade de ensino que substitui a interação pessoal em aula entre professor e aluno como meio preferencial de ensino. Utiliza as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação para levar o ensino até o aluno. Essa opção de educação é vista como um meio de democratizar o acesso ao conhecimento e de alargar oportunidades de trabalho e aprendizagem ao longo da vida para cidadãos e instituições. Potencialidades: Flexibilidade do tempo e do espaço; redução de custos; abrangência e alcance da educação; acesso fácil; agilidade; menor interferência na rotina de trabalho. Fragilidades: o aluno não tem intimidade com o método; pode ter caráter de impessoalidade; maior incidência de evasão; dificuldade de monitorar os participantes; dificuldades de estudar individualmente e a partir do próprio esforço”* (Professora G).

A Professora H afirmou, *“Entendo que a EAD é uma forma de educação que ser utilizada para auxiliar na educação, mas que não substitui a educação presencial, eis que somente esta possibilita uma verdadeira inclusão do aluno no ambiente acadêmico, sua cultura e que lhe traz um sentimento de pertencimento institucional”*. Para a Professora I, *“É uma modalidade de educação, que pode utilizar diferentes tecnologias, na qual professor e aluno não estão juntos fisicamente e sim por meios virtuais, não necessariamente ao mesmo tempo”*. Ainda de acordo com o questionamento, *“Potencialidades maior possibilidade de acesso. Fragilidades desigualdades sociais e econômicas entre os alunos”* (Professora J); *“Acredito que é uma vantagem para quem sabe administrar o tempo para estudar a hora que escolher, no seu ritmo e local”* (Professora K); *“Não tenho conhecimento suficiente para distinguir e opinar sobre Educação à Distância, Ensino Remoto e Híbrido”* (Professora L).

Ainda o Professor M afirmou que: *“EaD - Transmitir conhecimento de modo remoto, com acompanhamento para dirimir dúvidas. Potencialidades - Flexibilidade de horário de estudo, incentivo à interpretação de textos, criar o hábito de leitura, Fragilidades - Necessidade de Internet e computador”*.

O próximo questionamento foi: *“Considerando o cenário atual e os indicativos de retorno às atividades presenciais condicionadas à permanência de oferta de aulas mediadas pela internet, liste quais as vantagens que você percebe no Ensino Híbrido?”*, seguem as respostas: o Professor A espera que haja continuidade, não listando as vantagens do Ensino Híbrido, assim como o professor C que relacionou as vantagens com as mudanças educacionais que estão por acontecer, as quais não poderiam ser previstas; o professor B elege o tempo como principal vantagem; o professor C comenta sobre a questão da permanência do aluno.

Já o professor E cita: *interação e comunicação*; o professor F relata várias, tais como: *“otimização do tempo de ambas as partes, possibilidade de captação de novos alunos visto que eles podem acompanhar em horários que não poderiam se for presencial”*. O professor G indica: *“Possibilidade de manter o curso das aulas, sem perder períodos do ano letivo; Segurança em relação à preservação da saúde (considerando que as aulas presenciais terão horários reduzidos e cuidados especiais, antes inexistentes - ex. uso do álcool gel); Surgimento de novas formas de ensinar e aprender; Surgimento de novas didáticas e estratégias de ensino-aprendizagem que vão além das abordagens tradicionais baseadas na figura central do professor e na passividade do aluno”*.

Ainda neste questionamento, o professor H, elencou várias: *“Possibilidade de manter o curso das aulas, sem perder períodos do ano letivo; Segurança em relação à preservação da saúde (considerando que as aulas presenciais terão horários reduzidos e cuidados especiais, antes inexistentes - ex. uso do álcool gel); Surgimento de novas formas de ensinar e aprender; Surgimento de novas didáticas e estratégias de ensino-aprendizagem que vão além das abordagens tradicionais baseadas na figura central do professor e na passividade do aluno”*.

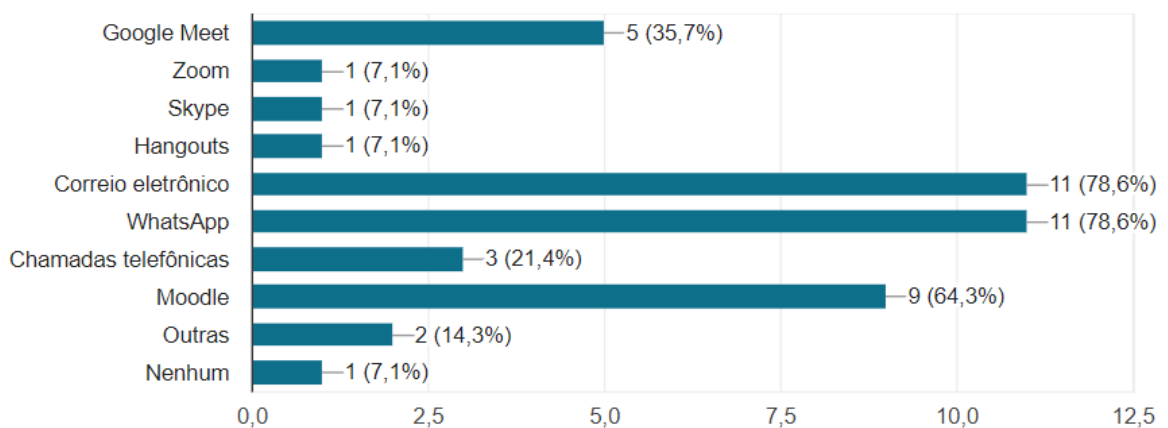
O professor I, *“Acredito que o ensino híbrido pode ser mais atrativo para os alunos que somente manter a interação pela internet. Isso porque todos nós (professores e alunos) sentimos falta e ansiamos pelo retorno das aulas presenciais”*.

O professor J e L concordam na resposta em afirmar que a principal vantagem é a preservação da saúde de todos. E, o professor M menciona que: “A vantagem maior é autonomia de administrar o tempo das aulas, o aluno acessa no momento que estiver disponível e também escolhe local e ritmo de estudo”.

Referente à questão: “Você já ofereceu algum roteiro personalizado de aprendizagem, relate como foi”. Somente os professores E, I e M relataram, entretanto, E e I não relataram como foi e, M indicou a inserção de vídeos, imagens e técnicas variadas.

Ao relatarem quais recursos tecnológicos você utilizava com seus alunos antes da pandemia, os professores citaram os recursos apresentados no Gráfico 5.

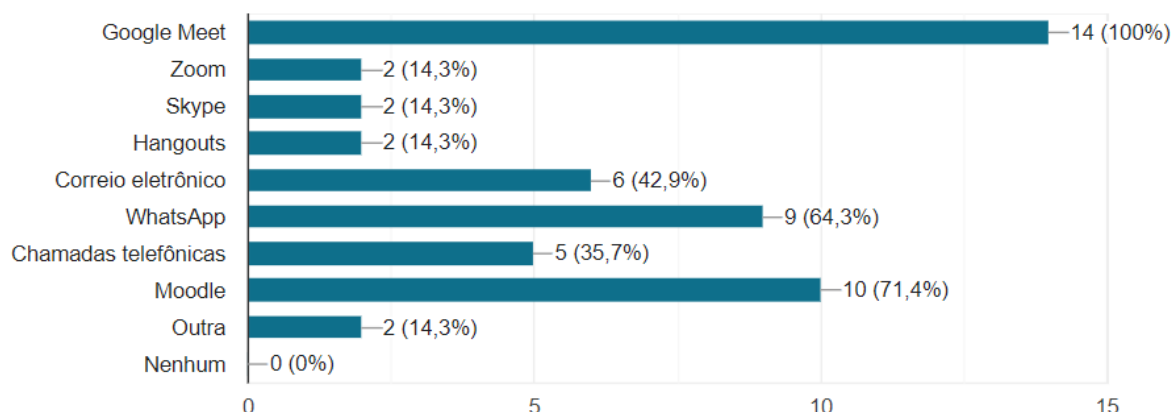
Gráfico 5 – Recursos tecnológicos utilizados antes da pandemia



Fonte: Pesquisa Institucional (SOBRESP, 2020).

Ao compartilharem “Quais recursos tecnológicos foram incorporados nas suas aulas durante a pandemia?”, foram citados na totalidade de professores os seguintes aplicativos, conforme o Gráfico 6.

Gráfico 6 – Recursos tecnológicos foram incorporados durante a pandemia



Fonte: Pesquisa Institucional (SOBRESP, 2020).

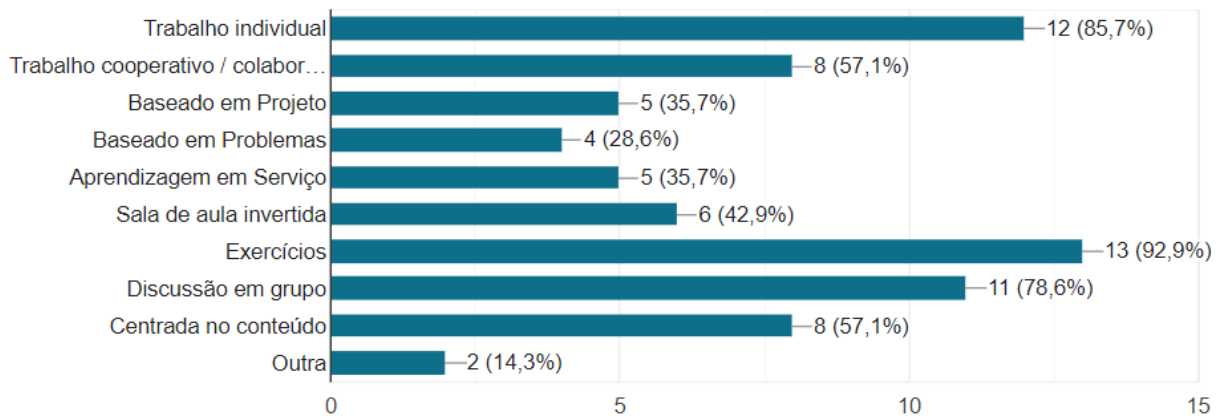
Percebe-se uma variedade maior de recursos tecnológicos incorporados à prática docente, após a experiência no ensino remoto. Este período movimentou a necessidade de manejo de novas tecnologias para atender as demandas provocadas pelo isolamento social.

Ao responderem: “Em sua opinião quais elementos podem favorecer a sua fluência digital para qualificar suas aulas utilizando tecnologia”, 100% dos participantes comentaram sobre a importância de cursos para formação de professores voltados à fluência tecnológica. O professor A, comentou que esses cursos também poderiam ser ofertados aos alunos.

Acerca do seu desempenho durante as aulas remotas, os professores atribuíram uma nota: os professores E, F, G e M classificaram 05 o desempenho tecnológico, afirmando não sentirem maiores dificuldades.

Ao descreverem sobre as metodologias que utilizaram durante as aulas remotas, os professores, de modo geral, relataram diversas metodologias, conforme Gráfico 7.

Gráfico 7 – Metodologias utilizadas durante as aulas remotas



Fonte: Pesquisa Institucional (SOBRESP, 2020).

Em relação às respostas sobre: “Como você tem conciliado a vida doméstica com as demandas do trabalho remoto?”, com exceção dos professores B e G, todos os participantes afirmaram ser um desafio. O professor B disse não perceber diferença e segue a vida como no trabalho presencial, e o G não respondeu ao questionamento.

Os docentes demonstraram que a partir da pandemia, do isolamento social e do ensino remoto suas práticas foram mobilizadas pelo atravessamento de novas tecnologias e práticas pedagógicas. Esse movimento encontra-se alinhado aos objetivos da UNESCO, que buscam garantir professores e estudantes capazes de atender as demandas da sociedade para uma educação de qualidade (UNESCO, 2022).

5 CURSO DE CAPACITAÇÃO DE PROFESSORES E TUTORES PARA EAD

A proposta de produto consiste na oferta de um curso de formação de professores com duração de dois semestres, no período de 2023/1 e 2023/2, com trilhas de aprendizagem que contemplem as necessidades docentes emergentes da pesquisa. Com base nas respostas concedidas no questionário institucional, os professores externaram que precisavam melhorar as avaliações on-line no ambiente virtual, aprimorar as estratégias de aprendizagem e uso de tecnologias educacionais e que a solução seria a oferta de um curso de qualificação que atendesse essas demandas. Então, justifica-se a relevância da proposta da criação de um curso, diante das dificuldades pedagógicas que os professores enfrentam com a integração das tecnologias digitais e educacionais.

O curso será ofertado no próprio Ambiente Virtual de Aprendizagem da instituição e organizado em módulos com o objetivo de qualificar docentes e tutores da instituição para atuarem com Educação a Distância e as suas tecnologias, considerando as demandas atuais voltadas para a utilização de tecnologias, crescimento da modalidade a distância e tendências para o ensino híbrido.

O percurso formativo é constituído a partir de uma curadoria de conteúdos, com material didático do Catálogo da Sagah¹ e materiais autorais criados para atender a demanda dos docentes da instituição.

Considerando as reuniões com a Equipe Multidisciplinar e as demandas docentes, optou-se por realizar a partir deste curso de formação em EAD, um encontro presencial ao final de cada semestre para o compartilhamento de boas práticas que envolvem tecnologias educacionais.

A produção do curso de formação de professores foi criada em parceria com a Equipe Multidisciplinar da instituição, considerando que é constituída por profissionais de diferentes áreas do conhecimento, sendo responsável pela concepção, produção e disseminação de tecnologias, metodologias e os recursos educacionais para a EAD. O Curso foi apresentado aos docentes no Seminário Pedagógico da instituição, realizado no dia 04 de março de 2023. Foi entregue aos docentes um informativo, com *QR Code* para acesso ao curso, conforme a Figura 1.

¹ A Sagah é uma solução educacional integrada que oferece conteúdo, tecnologia e serviços. A partir de um catálogo de unidades de aprendizagem é possível organizar cursos e disciplinas personalizados para atender as demandas da instituição.

Figura 1 – Informativo do curso de Capacitação de Professores e Tutores



O Programa de Formação Continuada da Faculdade SOBRESP está contemplado no regulamento do Núcleo de Educação a Distância (NEAD) e busca uma formação continuada para o desenvolvimento fluência tecnológica voltada para a aquisição de habilidades e competências alinhadas à proposta de gestão da EAD da Faculdade SOBRESP. As atividades de capacitação contemplam a formação de gestores, professores e tutores ao longo de todo o ano letivo.

Entende-se que a vida acadêmica é parte integrante do mundo da vida e um período marcado pela dedicação: (1) dos estudantes em preparar-se para atuar na sua área de interesse; (2) dos professores em mediar esses processos de aprendizagem. Neste cenário, para garantir processos de aprendizagem significativos, onde os estudantes preparem-se para mudanças e desafios do mercado de trabalho, busca-se o acompanhamento e a formação continuada de docentes e tutores

Oferta 2023



Fonte: SOBRESP (2023).

A seguir apresenta-se o Programa de Capacitação de Professores e Tutores para EAD.



Formação Docente | Programa de Formação Continuada

Curso de Capacitação de Professores e Tutores para EAD

Público alvo: Docentes e Colaboradores da Faculdade

Oferta: 2023/1 e 2023/2 | **Carga horária:** 350h | **Modalidade:** EAD

Objetivo: O curso de Capacitação de Professores e Tutores para EAD busca qualificar docentes e tutores da instituição para atuarem com Educação a Distância e as suas tecnologias. Considerando que a atividade de tutoria requer atribuições de orientação, implementação e acompanhamento de estudantes na educação a distância (EAD), por meio das tecnologias de informação e comunicação. Trata-se de uma atividade complexa e que requer competências específicas, como: compartilhamento de informações, socialização, motivação e construção do conhecimento e desenvolvimento. Neste cenário, o docente assume o papel de mediador no processo de formação humana e profissional em um trabalho de interlocução entre discente, docente e conteúdos, sempre considerando que é um humano intermediando humanos nas diversidades e nas idiosincrasias que se apresentam.

Avaliação: A avaliação do cursista é desenvolvida a partir da realização das atividades propostas nas unidades de aprendizagem, questões discursivas e objetivas, acesso e tempo de estudo dos materiais e fóruns de discussão.

Programa do Curso

- Educação a Distância: bases conceituais e evolução histórica
- Avaliação em Educação a Distância
- Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA)
- Educação a distância: o papel do professor
- Elementos e características principais da Educação a Distância
- As principais tecnologias utilizadas em Educação a Distância
- Aprendizagem colaborativa na Educação a Distância com o uso das tecnologias da Web
- Perfil e Atribuições do Professor, do Tutor e do Aluno na Educação a Distância
- As Ações Docente e Discente na EaD: uma realidade, muitos desafios
- Importância da Fluência Digital na Sociedade da Informação

Saiba mais sobre o percurso de aprendizagem:



Educação a Distância: bases conceituais e evolução histórica

Nesta Unidade de Aprendizagem, você vai estudar a história da Educação a Distância, suas bases conceituais e sua evolução ao longo do tempo. Após, chegará até os dias atuais onde encontramos inúmeros recursos virtuais que incrementam as possibilidades de ensino e aprendizagem a distância.

Ao final desta Unidade de Aprendizagem, você deve apresentar os seguintes aprendizados:

- Analisar a evolução histórica da Educação a Distância.
- Identificar as bases conceituais da Educação a Distância.
- Relacionar as bases conceituais à evolução histórica.



Avaliação em Educação a Distância

Nesta Unidade de Aprendizagem, você terá oportunidade de conceituar a avaliação dentro das particularidades da EaD e de aprender e refletir sobre as ferramentas e modalidades que potencializam os processos de avaliação no ambiente on-line.

Bons estudos.

Ao final desta Unidade de Aprendizagem, você deve apresentar os seguintes aprendizados:

- Listar as ferramentas disponíveis nos ambientes virtuais de aprendizagem que auxiliam na avaliação dos alunos.
- Reconhecer a singularidade da avaliação na Educação à Distância.
- Identificar as modalidades de avaliação e sua aplicabilidade na EaD.



Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA)

Nesta Unidade de Aprendizagem, você vai estudar informações básicas, mas indispensáveis a respeito dos AVAs: conceito, quais os mais utilizados atualmente, e como eles podem apoiar tanto a educação a distância quanto a presencial.

Ao final desta Unidade de Aprendizagem, você deve apresentar os seguintes aprendizados:

- Reconhecer um ambiente virtual de aprendizagem.
- Identificar diferentes AVAs utilizados na EaD.
- Demonstrar o uso do AVA Moodle na EaD.



Educação a distância: o papel do professor

Nesta Unidade de Aprendizagem, veremos os impactos das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) e sua incorporação sobre a educação, a formação e o papel do professor para atuar na educação a distância.

Ao final desta Unidade de Aprendizagem, você deve apresentar os seguintes aprendizados:

- Explicar o contexto da educação a distância ou virtual.
- Reconhecer os impactos da TICs no processo de ensino-aprendizagem.
- Analisar a relação professor-aluno na aprendizagem virtual.



Elementos e características principais da Educação a Distância

Nesta Unidade de Aprendizagem, estudaremos o planejamento e a organização de um sistema de Educação a Distância (EaD) e explicaremos, mais detalhadamente, os três elementos principais que integram este sistema: o conteúdo, o aluno e o professor.

Ao final desta Unidade de Aprendizagem, você deve apresentar os seguintes aprendizados:

- Identificar a importância do conteúdo em um sistema de EaD.
- Reconhecer o papel do aluno em um sistema de EaD.
- Apontar as características do professor em um sistema de EaD.



As principais tecnologias utilizadas em Educação a Distância

Nesta Unidade de Aprendizagem, abordaremos as Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs) utilizadas nos sistemas de Educação a Distância (EaD).

Ao final desta Unidade de Aprendizagem, você deve apresentar os seguintes aprendizados:

- Identificar as formas de comunicação que podem ser utilizadas na EaD.
- Apontar as principais tecnologias envolvidas em EaD.
- Analisar o impacto das TICs nas mudanças do mundo e na educação.



Aprendizagem colaborativa na Educação a Distância com o uso das tecnologias da Web

Nesta Unidade de Aprendizagem, você vai conhecer sobre as possibilidades trazidas pelas redes sociais, assim como os aspectos da Web 2.0 e também da Web 3.0 – que pode otimizar o acesso à informação de maneira mais personalizada, contribuindo, assim, com a otimização da EaD.

Ao final desta Unidade de Aprendizagem, você deve apresentar os seguintes aprendizados:

- Diferenciar Web 2.0 de Web 3.0.
- Analisar as possibilidades da aprendizagem colaborativa por meio de tecnologias como blogs, Snapchat, Instagram, Twitter e Facebook.
- Apontar usos de tecnologias da Web 2.0 e da Web 3.0 na educação a distância.



Perfil e Atribuições do Professor, do Tutor e do Aluno na Educação a Distância

Nesta Unidade de Aprendizagem, o objetivo é que você conheça os papéis e as atribuições de três envolvidos na EaD: professores, tutores e alunos.

Ao final desta Unidade de Aprendizagem, você deve apresentar os seguintes aprendizados:

- Definir o perfil e as atribuições do professor na EaD.
- Identificar o perfil e as atribuições do tutor na EaD.
- Descrever o perfil e as atribuições do aluno na EaD.



As Ações Docente e Discente na EaD: uma realidade, muitos desafios

Nesta Unidade de Aprendizagem, você vai estudar acerca dessa realidade das ações docente e discente na EaD, assim como analisar alguns desafios que ambos encontram no desenvolvimento de atividades dessa modalidade de ensino. Ambos os sujeitos encontrarão algumas diferenças na forma de atuação nessa modalidade, como a distância física, que não permite mais que o docente perceba no olhar do discente o que ele quer ou não quer dizer. Os desafios são muitos, mas é necessário identificar suas limitações para não permitir que elas impeçam docente e discente de irem adiante.

Ao final desta Unidade de Aprendizagem, você deve apresentar os seguintes aprendizados:

- Definir as ações docente e discente na EaD.
- Analisar a realidade acerca das atuações docente e discente na EaD.
- Reconhecer os desafios que permeiam as atuações docente e discente na EaD.



Importância da Fluência Digital na Sociedade da Informação

Nesta Unidade de Aprendizagem, você será apresentado a uma reflexão sobre o conceito de alfabetização digital, assim como as habilidades fundamentais para desenvolver a chamada fluência digital, especialmente, nos ambientes de educação a distância.

Ao final desta Unidade de Aprendizagem, você deve apresentar os seguintes aprendizados:

- Comparar fluência digital e alfabetização digital.
- Apontar a importância da fluência digital na sociedade da informação.
- Caracterizar os elementos que compõem a fluência digital e sua aplicabilidade na educação a distância (EaD).

Referências do produto

ALFREY, J.; GASSER, U. **Nascidos na Era Digital**: entendendo a primeira geração de nativos digitais. Porto Alegre: Penso, 2011.

BACICH, L.; MORAN, J. (Org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

BRZEZINSKI, I. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**: busca e movimento. Campinas, SP: Papirus, 1996.

CAMARGO, F.; DAROS, T. **A sala de aula digital**: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo, on-line e híbrido. Porto Alegre: Penso, 2021.

CAMARGO, F. F.; DAROS, T. M. **A sala de aula inovadora**: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo. Porto Alegre: Penso, 2018.

CRUZ, F. F. S.; MORAIS, N. O. A importância das TICs no processo de desenvolvimento da educação a distância. **TICs & EaD em Foco**, v. 7, n. 2, p. 30-45, 2021.

FREIRE, P.; HORTON, M. **O caminho se faz caminhando**: conversas sobre educação e mudança social. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

IMBERNÓN, F. **Formação Continuada de Professores**. Porto Alegre: Penso, 2010.

LEMOV, D.; EQUIPE TEACH LIKE A CHAMPION. **Ensinando na sala de aula on-line: sobrevivendo e sendo eficaz no novo normal**. Porto Alegre: Penso, 2021.

MEIRIEU, P. **Carta a um jovem professor**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

PALLOFF, R; PRATT, K. **O aluno virtual um guia para trabalhar com estudantes on-line**. Porto Alegre. Penso, 2004.

PERRENOUD, P. et al. (Org.). **Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?** 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PERRENOUD, P. **Escola e cidadania: o papel da escola na formação para a democracia**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

RANCO, M. A. S. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez. 2012.

ROCHA, D. G.; OTA, M.; HOFFMANN, G. (org.). **Aprendizagem digital: curadoria, metodologias e ferramentas para o novo contexto educacional**. Porto Alegre: Penso, 2021.

SANCHO, J. M. H. F. **Tecnologias para Transformar a Educação**. Porto Alegre: Penso. 2006.

Na Figura 2 pode-se visualizar a organização do curso ofertado no ambiente virtual de aprendizagem Moodle.

Figura 2 – Ambiente virtual de aprendizagem do curso



Fonte: SOBRESP (2023).

O curso apresenta uma variedade de unidades de aprendizagem (UA) que foram escolhidas e personalizadas para atender as demandas do curso. Cada UA apresenta uma trilha de aprendizagem organizada a partir de uma apresentação, Desafio, Infográfico, Conteúdo do Livro, Dica do Professor, Exercícios, Na Prática e Saiba Mais.

As unidades de aprendizagem do curso são selecionadas e editadas no Catálogo da Sagah e após aprovadas são inseridas no Moodle. O ambiente virtual permite a personalização do curso. No Moodle temos a possibilidade de personalizar o espaço do curso, criando espaços de diálogo e adicionando materiais de estudo e atividades. Essa personalização permite considerar as especificidades de cada turma e o ritmo de aprendizagem dos estudantes.

Na Figura 3 é possível visualizar uma trilha de aprendizagem de uma unidade.

Figura 3 – Trilha de Aprendizagem de uma unidade

The screenshot shows a digital learning interface. At the top, the logo 'SOBRESP' is on the left, and the title 'Importância da Fluência Digital na Sociedade da Informação' is centered. A red 'VN' badge is on the right. Below the title, there are navigation buttons: 'Anterior Apresentação' (with a left arrow) and 'Próximo Infográfico' (with a right arrow). A vertical sidebar on the left contains icons for 'Apresentação', 'Desafio', 'Infográfico', 'Conteúdo do livro', 'Dica do professor', 'Exercícios', 'Na prática', and 'Solta +'. The main content area is titled 'Desafio' and contains the following text:

Desafio:

A **navegação transmídia** tem sido uma habilidade valorizada no ambiente digital. Uma pessoa considerada fluente digital tem, entre outras habilidades, a **capacidade de navegar, de se comunicar, de produzir informação e de construir conhecimento** por meio de diferentes plataformas e em diferentes linguagens.

Em um curso a distância, essa é uma habilidade fundamental para alunos e para professores. Tanto alunos quanto docentes devem ser preparados para ler e escrever por meio de imagens, textos, sons, simulações, etc. **A convergência de linguagens e de plataformas torna o ambiente digital muito propício para o desenvolvimento dessa habilidade.**

Você trabalha em uma faculdade que oferece educação a distância, e foi solicitado que você elabore uma proposta transmídia em que os alunos desenvolvam um conceito por meio de várias mídias, ou então, uma narrativa ou um experimento.

Veja três exemplos:

Exemplo 1: Um professor de Língua Portuguesa, ao trabalhar com clássicos da literatura brasileira, pode propor, visando a melhor compreensão da obra em outras mídias e outras linguagens, que seus alunos desenvolvam narrativas de trechos da obra original de algum desses clássicos usando linguagens e mídias diferentes.

Exemplo 2: O professor de Biologia pode solicitar para os alunos explicarem a estrutura de uma...

Fonte: SOBRESP (2023).

A Figura 4 apresenta um exemplo de infográfico, presente na unidade de aprendizagem. O Infográfico é um elemento que entrelaça textos e ilustrações para representar um ou mais temas da unidade. Apresenta estrutura variada conforme os objetivos de aprendizagem explorados e a natureza do tema abordado.

Figura 4 - Exemplo de Infográfico

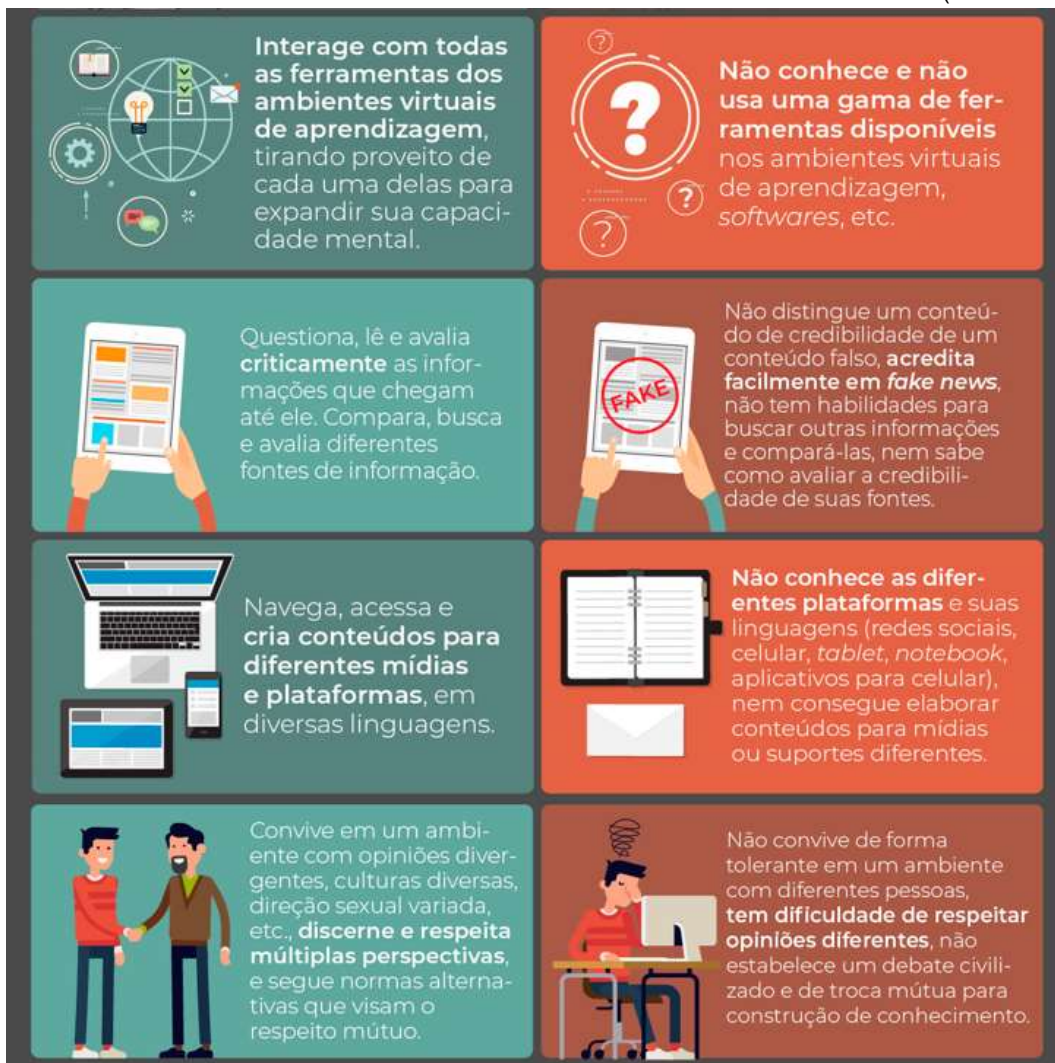
(continua)



Fonte: SOBRESP (2023).

Figura 4 - Exemplo de Infográfico

(conclusão)



Fonte: SOBRESP (2023).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa buscou compreender de que maneira a implementação das políticas públicas do ensino remoto para a educação superior, durante a Pandemia da Covid-19, impactou a prática pedagógica dos docentes de uma instituição de ensino privada do município de Santa Maria.

Para atender a essa questão o percurso investigativo buscou identificar a utilização das tecnologias educacionais na Educação Superior, e seus desdobramentos, a partir do contexto do Ensino Remoto e das políticas de formação de professores.

Para atingir esse propósito, o estudo desdobrou-se em cinco objetivos específicos. Cada objetivo apresentou resultados significantes para a temática estudada. O primeiro objetivo específico se destina a investigar de que forma as políticas públicas e as políticas institucionais contemplam a utilização das tecnologias educacionais na formação de professores.

De acordo com o exposto, infelizmente durante a pandemia de COVID-19 não houve políticas públicas que amparasse os professores no que se refere ao uso das tecnologias educacionais. Somente depois de meses da declarada situação pandêmica e a decisão de transfiguração das aulas presenciais para modalidade remota é que foi publicado o primeiro documento orientativo para a realização das aulas à distância. Entretanto este documento é composto majoritariamente por orientações administrativas, tais como o funcionamento das avaliações, dias letivos e afins e pouco direcionamento ao campo didático e de uso das tecnologias para o cumprimento das atividades que compõem o currículo.

Algumas instituições de ensino conseguiram dar suporte de maneira mais efetiva aos docentes e discentes por já terem na sua estrutura ações voltadas para incorporar metodologias do contexto remoto, como é o caso, por exemplo, da Faculdade SOBRESP, que já prevê no PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional o uso das tecnologias como parte das práticas de ensino, bem como o incentivo do uso integrado destas às pesquisas e atividades da instituição.

O segundo objetivo buscou compreender os limites e potencialidades das tecnologias educacionais na ação docente, considerando o contexto do ensino remoto. A colaboração das tecnologias ao ensino é relativamente recente, porém a tendência, observando o contexto atual, é que se torne inevitável nos próximos

anos. A maneira como a sociedade está se tornando cada vez mais digital exige que a educação incorpore cada vez mais práticas que conversem com as ferramentas digitais. A partir de metodologias que fazem uso dos recursos tecnológicos é possível ofertar um ensino mais dinâmico, interativo e atrativo aos alunos que já não conseguem mais se desvincular do digital.

Não obstante o sucesso dessa integração depende de vários fatores, tais como a estrutura das instituições para poder oferecer recursos tanto ao aluno quanto ao professor; o acesso à internet e aos dispositivos necessários para a sua utilização de todos os agentes envolvidos no processo de ensino/aprendizagem; a capacitação profissional dos professores de modo que possam migrar os seus modelos de ensino para o ambiente digital.

O terceiro objetivo da pesquisa foi identificar as Políticas Públicas que balizaram a formação de professores na educação superior. A formação básica do professor não consegue abarcar todos os saberes necessários para a sua atuação profissional. Refletir sobre a formação continuada do professor é colocá-lo como centro para que este consiga analisar a sua prática pedagógica e reciclar as suas metodologias, aliando o conhecimento teórico com o que vivencia na realidade do chão de escola/universidade diariamente, procurando se distanciar da aplicação do conteúdo pelo conteúdo apenas para seguir o currículo.

Nesse sentido, as políticas públicas precisam ir ao encontro das carências do professor enquanto profissional, servir mais como suporte para que o professor consiga lidar com as questões que impactam direta ou indiretamente na sua atuação e menos como preocupação de elevação do índice da formação dos professores.

No contexto do ensino superior, a ausência de formação pedagógica não é quesito excludente para a docência. No entanto, seria válido um movimento no sentido de agregar conhecimento de práticas e métodos pedagógicos àqueles professores que detém muito conhecimento sobre o conteúdo, mas pouco sobre como transformá-lo de forma didática, para que possa ser apreendido com efetividade pelos alunos.

O quarto objetivo do estudo foi examinar as Políticas Públicas e as políticas institucionais de formação de professores diante a utilização das tecnologias educacionais. Há muita preocupação em como o aluno vai receptionar e aprender utilizando de tecnologias no seu processo de aprendizagem e, ao mesmo tempo,

pouco ou nenhum suporte oferecido ao professor para manejar os conhecimentos que tem sobre o mundo digital e como transportar a sua prática para esse ambiente.

Não há, nos documentos oficiais, menções sobre capacitação dos profissionais da educação para enfrentarem a barreira de se reinventar, aprender, pesquisar e criar possibilidades utilizando as ferramentas tecnológicas.

Em contrapartida, é possível localizar instituições que estão amparadas para respaldar os professores, como é o caso da Faculdade SOBRESP, em que já no PDI observa-se tópicos que incluem a capacitação docente em ambientes virtuais, disponibilizando de espaços de trabalho que viabilizam o planejamento didático-pedagógico utilizando de recursos tecnológicos e comunicação adequados, construindo uma evolução conjunta do processo pedagógico e da qualidade profissional integrando a Faculdade ao mundo digital pelas tecnologias da comunicação. Além disso, as tecnologias, tanto de informação quanto de comunicação, foram planejadas como parte integrante do processo de ensino-aprendizagem, tendo um setor de tecnologia da informação que provê o desenvolvimento do ensino, da iniciação científica, da extensão e da gestão de serviços à comunidade.

O quinto objetivo deste estudo buscou reconhecer os limites e potencialidades das tecnologias educacionais nas práticas docentes a partir do contexto do Ensino Remoto.

Em meio a um país extremamente desigual os desafios para a implementação de um modelo de ensino remoto são inúmeros, principalmente se tratando de uma saída de emergência que aconteceu sem planejamento e estrutura como foi a migração das aulas presenciais para remotas. As limitações vão desde o docente até o discente. Embora se tenha um letramento digital amplo, a problemática do acesso a rede de internet se fez presente. Há também que se observar a barreira que existe por muitos alunos e professores não possuírem os dispositivos necessários para a interação com essas ferramentas.

Outrossim, o professor precisou reunir energias para lidar com a novidade e os desafios dos métodos de ensino no meio digital em simultâneo as inseguranças do COVID-19, a instabilidade da propagação do vírus, aos problemas emocionais oriundos do isolamento social, a preocupação em não interromper o processo de ensino aprendizagem e também a dominar os recursos tecnológicos a favor da

educação, adaptando as suas práticas pedagógicas sem muito amparo das políticas públicas oferecidas.

O fato de o professor não poder acompanhar o aluno de perto por vezes os distancia criando uma barreira na relação entre ambos e afetando, conseqüentemente, o processo de ensino/aprendizagem. Para o professor essa questão também dificulta o direcionamento ao aluno e acompanhamento das atividades propostas.

Os resultados dessa pesquisa, a partir da compreensão descrita por cada docente na pesquisa apontam que estão abertos para as novas tecnologias, caracterizam-se, em sua maioria, por aprenderem de maneira autodidata. Cada um tem uma experiência muito particular com a internet e as suas ferramentas, no entanto, todos mostram-se letrados digitalmente, com conhecimento no mínimo básico dos recursos que podem ser utilizados. Em sua maioria gostariam de capacitações que mostrassem as ferramentas disponíveis atualmente para obterem novos meios de interação entre aluno-conteúdo-professor.

Dois dos maiores desafios destacados por eles é a participação nas aulas e o diálogo entre professor e aluno que acaba diminuindo em função da modalidade remota. Em contrapartida, a possibilidade de rever aulas e o desenvolvimento de novas habilidades no ambiente digital mostram-se bastante oportunos na situação.

O ensino remoto demonstrou que os docentes não estão amparados por políticas públicas para desenvolverem as suas práticas no ambiente digital. Algumas instituições, no entanto, oferecem suporte para facilitar essa migração do modelo tradicional para um modelo integrado com as tecnologias educacionais.

Ao final, a partir dos achados da pesquisa, para atender o último objetivo de propor um produto que atenda a formação de professores para utilização de tecnologias educacionais, criou-se em conjunto com o Núcleo de Educação a Distância (NEAD), uma oferta de formação continuada.

Considera-se a participação de todos os docentes um movimento constitutivo de aprendizagens entrelaçadas por saberes, capazes de refletir nas práticas pedagógicas. Políticas públicas e institucionais ganham força à medida que são mobilizadas institucionalmente.

Ouvir os professores, suas demandas e necessidades a partir do balizamento político para formação de professores no Ensino Superior cria a possibilidades para

educadores organizarem e refletirem sobre sua prática pedagógica, construindo novos saberes e favorecendo suas ações ao longo do ano.

Durante o desenvolvimento do estudo, foi possível identificar as necessidades dos professores e quais eram as suas maiores dificuldades na transposição dos seus métodos de ensino para os recursos digitais e na utilização das ferramentas disponíveis no ensino remoto. Nesse sentido, o Curso de Capacitação de Professores e Tutores para EAD foi elaborado visando suprir as demandas dos professores em relação ao universo digital e aos desafios da educação à distância.

REFERÊNCIAS

- ALVIM, C. G. *et al.* Cursos da Saúde: integração e responsabilidade social no enfrentamento da pandemia. **Revista Docência do Ensino Superior**, Belo Horizonte, v.10, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rdes/article/view/24767>. Acesso em: 10 jun. 2021.
- ARRUDA, E. P. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **Revista de Educação a Distância**, v. 7, n.1, 2020. Disponível em: <https://www.auniredede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/621/575>. Acesso em: 15 jan. 2022.
- BIMBATI, A. P. A situação dos professores no Brasil durante a pandemia. **Nova Escola**, 2020. Disponível em: <https://novaescola.org.br>. Acesso em: 15 jun. 2021.
- BLASZKO, C. E.; CLARO, A. L. A.; UJIE, N. T. A contribuição das metodologias ativas para a prática pedagógica dos professores universitários. **Revista Educação e Formação**, v. 6, n. 2, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/3908>. Acesso em: 15 fev. 2022.
- BOULLOSA, R. Mirando ao revés as políticas públicas: notas sobre um percurso de pesquisa. **Revista Pensamento & Realidade**, São Paulo, ano XVI, v. 28, n. 3, 2013. Disponível em: <http://www.spell.org.br/periodicos/ver/151/>. Acesso em: 24 jan. 2022.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 nov. 2021.
- _____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 134, n. 248, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 15 nov. 2021.
- _____. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação - PNE**, de 09 de janeiro de 2001. Brasília: Ministério da Educação, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2022.
- _____. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação - PNE**, de 15 de dezembro de 2010. Brasília: Ministério da Educação, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em: 10 jan. 2022.
- _____. Ministério da Educação. **Decreto nº 7.616**, de 17 de novembro de 2011. Brasília: Ministério da Educação, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7616.htm. Acesso em: 20 jan. 2022.

_____. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação - PNE**, de 25 de junho de 2014. Brasília: Ministério da Educação, 2014. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7116-pl-pne-2011-2020&Itemid=30192 Acesso em: 20 jan. 2022.

_____. Ministério da Educação. **Decreto nº 9.235**, de 15 de dezembro de 2017. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D9235.htm. Acesso em: 11 jan. 2021.

_____. Lei nº 13.979, de 06 de fevereiro de 2020. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 2020a. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-13.979-de-6-de-fevereiro-de-2020-242078735>. Acesso em: 21 jan. 2022.

_____. Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 2020b. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.040-de-18-de-agosto-de-2020-272981525>. Acesso em: 15 jan. 2021.

_____. Lei nº 13.987, de 07 de março de 2020. **Diário Oficial da União**: Brasília: DF, 2020c. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/l13987.htm. Acesso em: 14 jan. 2021.

_____. Ministério da Educação. **Portaria Nº 188**, de 3 de fevereiro de 2020. Brasília: Ministério da Educação, 2020d. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-188-de-3-de-fevereiro-de-2020-24140838>. Acesso em: 11 jan. 2022.

_____. Ministério da Educação. **Portaria nº 356**, de 11 de março de 2020. Brasília, DF, 2020e. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-356-de-11-de-marco-de-2020-247538346>. Acesso em: 18 jan. 2021.

_____. Ministério da Educação. **Portaria nº 343**, de 17 de março de 2020. Brasília: DF, 2020f. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Portaria/PRT/Portaria%20n%C2%BA%20343-20-mec.htm. Acesso em: 30 jan. 2021.

_____. Ministério da Educação. **Portaria nº 345**, de 19 de março de 2020. Brasília: DF, 2020g. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-mec-345-2020-03-19.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2021.

_____. Ministério da Educação. **Medida Provisória nº 934**, de 01 de abril de 2020h. Brasília: DF, 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/medida-provisoria-n-934-de-1-de-abril-de-2020-250710591>. Acesso em: 24 jan. 2021.

_____. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP nº 05**, de 28 de março de 2020. Brasília: DF, 2020i. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/33371-cne-conselho-nacional-de-educacao/85201-parecer-cp-2020>. Acesso em: 13 jan. 2021.

_____. Ministério da Educação. **Portaria nº 473**, de 12 de maio de 2020. Brasília: DF, 2020j. Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/3127/portaria-mec-n-473-2020>. Acesso em: 21 jan. 2021.

_____. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP nº 11**, de 07 de julho de 2020. Brasília: DF, 2020k. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2020-pdf/148391-pcp011-20/file>. Acesso em: 11 jan. 2021.

_____. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.030**, de 01 de dezembro de 2020. Brasília: DF, 2020l. Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/3378/portaria-mec-n-1.030>. Acesso em: 22 jan. 2021.

_____. Ministério da Educação. **Portaria nº 544**, de 16 de junho de 2020. Brasília: DF, 2020m. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-6192487>. Acesso em: 20 jun. 2021.

_____. Resolução CNE/CP nº 2, de 5 de agosto de 2021. **Diário Oficial da União**. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-2-de-5-de-agosto-de-2021-336647801>. Acesso em: 26 fev. 2022.

BRISOLLA, L. A prática pedagógica no ensino superior: planejamento, interdisciplinaridade e metodologias ativas. **Devir Educação**, v. 4, n. 1, p. 77–92, 2020. Disponível em: <http://devireducacao.ded.ufla.br/index.php/DEVIR/article/view/157>. Acesso em: 17 fev. 2022.

CARNEIRO, L. A.; RODRIGUES, W.; FRANÇA, G.; PRATA, D. N. Use of technologies in Brazilian public higher education in times of pandemic COVID-19. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 8, 2020. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/5485>. Acesso em: 7 jul. 2021.

CASTIONI, R. *et al.* Universidades federais na pandemia da Covid-19: acesso discente à internet e ensino remoto emergencial. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362021005002201&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 2 fev. 2022.

CELLARD, A. A análise documental. *In*: POUPART, J. *et al.* **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4941227/mod_resource/content/0/Ana%CC%81lise%20documental_Cellard.pdf. Acesso em: 22 set. 2021.

DA CUNHA, M. I. **Pedagogia universitária: energias emancipatórias em tempos neoliberais**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin Editores, 2006.

FERREIRA, L. F. S. *et al.* Considerações sobre a formação docente para atuar online nos tempos da pandemia de covid-19. **Revista Docência do Ensino Superior**, Belo Horizonte, v. 10, p. 1-20, 2020. Disponível em:

<https://periodicos.ufmg.br/index.php/rdes/article/view/24761>. Acesso em: 10 fev 2022.

FIOR, C. A.; MARTINS, M. J. A docência universitária no contexto da pandemia e o ingresso no ensino superior. **Revista Docência do Ensino Superior**. v.10, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.ufmg.br/>>. Acesso em: 13 jun. 2021.

FLICK, U. **Qualidade na pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GERHARDT, T. E. *et al.* Estrutura do Projeto de Pesquisa. *In*: GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Orgs). **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

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

GUSSO, H. L. *et al.* Ensino superior em tempos de pandemia: diretrizes à gestão universitária. **Educação & Sociedade**, v. 41, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES.238957>. Acesso em: 12 jul. 2021.

HELDER, R. R. **Como fazer análise documental**. Porto: Universidade de Algarve, 2006. Disponível em: <http://www.unievangelica.edu.br/cg/imagens/noticias/1918/file/02.pdf>. Acesso em: 21 set. 2021.

HETKOWSKI, T. M. Mestrados Profissionais Educação: Políticas de implantação e desafios às perspectivas metodológicas. **Plurais Revista Multidisciplinar**, v. 1, n. 1, 2016.

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-teaching-and-online-learning#fn7>. Acesso em: 7 set. 2021.

KING, M. **A guide to Heidegger's Being and Time Albany**. New York: State University of New York, 2001.

LASSWELL, H. D. The Policy Orientation. *In*: LERNER, D.; LASSWELL, H. D. (orgs). **The Policy Sciences: Recent Developments in Scope and Method**. Stanford: Stanford University Press, 1956.

MASETTO, M. T. Inovação na aula universitária: espaço de pesquisa, construção de conhecimento interdisciplinar, espaço de aprendizagem e tecnologias de comunicação. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 29, n. 2, p. 597-620, jul./dez. 2011. Disponível em: <http://www.perspectiva.ufsc.br>. Acesso em: 13 jan. 2022.

MINAYO, M. C. S.; SANCHES, O. Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Complementaridade? **Caderno de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, p. 239-262,

jul/set 1993. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/csp/v9n3/02.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2021.

MOROSINI, M. C.; FERNANDES, C. M. B. Estado do conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação por escrito**, v. 5, n. 2, 2014. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/view/18875/12399>. Acesso em: 29 dez. 2022.

NASCIMENTO, K. A. S.; FIALHO, L. M. F.; CASTRO NETO, D. N. O.; DUARTE, B. A.; CORDEIRO, L. P. G. Design colaborativo na prototipação de um aplicativo móvel para o ensino na saúde. **Holos**, v. 2, p. 1-14, 2021. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/11990>. Acesso em: 15 fev. 2022.

NICOLAU, S. M. **Professora na Pandemia**. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=ZzAYLN_atbE. Acesso em: 13 abr. 2020.

NOGUEIRA, V. DOS S. Educação a distância: o sistema da Universidade Aberta do Brasil. **Revista Temática**, ano x, n. 09, set. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/tematica>. Acesso em: 7 fev. 2022.

NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2007.

OLIVEIRA, M. D. L. *et al.* **Diálogos com docentes sobre ensino remoto e planejamento didático**. Recife: EDUFRPE, 2020. Disponível em: <http://www.decon.ufrpe.br/>. Acesso em: 8 jun. 2021.

PALMEIRA, R. L.; RIBEIRO, W. L., SILVA, A. A. R. As metodologias ativas de ensino e aprendizagem em tempos de pandemia: a utilização dos recursos tecnológicos na educação superior. **HOLOS**, ano 36, v.5, 2020. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/>. Acesso em: 8 jun. 2021.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIRES, A. A Covid-19 e a Educação Superior no Brasil: usos diferenciados das tecnologias de comunicação virtual e o enfrentamento das desigualdades educacionais. **Revista Educación**, Pontificia Universidad Católica del Perú, n. 58, março/2021. Disponível em: <https://redib.org/>. Acesso em: 13 jan. 2022.

PODER 360. **Brasil tem ainda 35,5 milhões de pessoas sem acesso à Internet**. 2022. Disponível em: <https://www.poder360.com.br/tecnologia/brasil-ainda-tem-355-milhoes-de-pessoas-sem-acesso-a-internet/>. Acesso em: 28 dez. 2022.

RIBEIRO, R. M. *et al.* Políticas públicas como forma de minimizar a desigualdade digital evidenciada pela pandemia. *In*: VII CONEDU - Edição Online, 2020, Campina Grande. **Anais**. Campina Grande: Realize Editora, 2020. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/69312>. Acesso em: 18 jan. 2022.

RIES, E. F.; ROCHA, V. M. P.; SILVA, C. G. L. Ensino de epidemiologia durante a pandemia de COVID-19. **Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento**, v. 9, n. 9, 2020. Disponível em <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/6898>. Acesso em: 13 fev. 2022.

_____. **Avaliação do ensino remoto de Epidemiologia em uma universidade pública do Sul do Brasil durante a pandemia de COVID-19**. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/1152>. Acesso em: 17 fev. 2022.

RONDINELLI, R. C. **O conceito de documento arquivístico frente à realidade digital: uma revisitação necessária**. 2011. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) - Universidade Federal Fluminense, Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação, Instituto de Arte e Comunicação Social, Instituto Brasileiro em Ciência e Tecnologia, Niterói, RJ, 2011. Disponível em: <http://ppgci-uff.com.br/>. Acesso em: 21 set. 2021.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, ano I, n. I, 2009. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhcs>. Acesso em: 7 set. 2021.

SALVAGNI, J.; WOJCICHOSKI, N.; GUERIN, M. Desafios à implementação do ensino remoto no ensino superior brasileiro em um contexto de pandemia. **Educação Por Escrito**, v. 11, n. 2, 2020. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/view/3889>. Acesso em: 14 fev. 2022.

SANTOS, G. M. *et al.* COVID-19: emergency remote teaching and university professors' mental health. **Revista Brasileira de Saúde Materno Infantil** [online], v. 21, n. Suppl1, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1806-9304202100S100013>. Acesso em: 8 jul. 2021.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SILUS, A.; FONSECA, A. L. C.; JESUS, D. L. N. Desafios do ensino superior brasileiro em tempos de pandemia da Covid-19: repensando a prática docente. **Liinc Em Revista**, v. 16, n. 2, 2020. Disponível em: <http://revista.ibict.br/liinc/article/view/5336>. Acesso em: 6 fev. 2022.

SILVA, F. N. *et al.* Concepções de professores dos cursos de química sobre as atividades experimentais e o ensino remoto emergencial. **Revista Docência do Ensino Superior**, Belo Horizonte, v. 10, p. 1–21, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rdes/article/view/24727>. Acesso em: 9 jan. 2022.

SILVA, J. A. de O.; RANGEL, D. A.; SOUZA, I. A. Docência superior e ensino remoto: relatos de experiências numa instituição de ensino superior privada. **Revista Docência do Ensino Superior**, Belo Horizonte, v. 10, p. 1–19, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rdes/article/view/24717>. Acesso em: 9 jul. 2021.

SOBRESP. **Pesquisa Institucional**. Santa Maria, 2020.

SOBRESP. **Plano de Desenvolvimento Institucional**. Santa Maria, 2021a.

SOBRESP. **Projeto Pedagógico do Curso de Administração**. Santa Maria, 2021b.

SOUZA, C. Estado da Arte da Pesquisa em Políticas Públicas. *In* Hochman, G., ARRETCHE, M.; MARQUES, E. **Políticas Públicas no Brasil**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2007.

UNESCO. **Adverse Consequences of School Closures**. 2020. Disponível em: <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse/consequences>. Acesso em: 4 jun. 2021.

UNESCO. **Objetivos de Desenvolvimento Sustentável - ODS**, 2022. Disponível em: <https://www.unesco.org/en>. Acesso em: 4 fev. 2022.

WOZNIAK, F. NOGARO, A. A formação do docente universitário em questão. **Revista Perspectiva**, Erechim, v.35, n.132, p.135-146, dez. 2011. Disponível em: <https://www.uricer.edu.br/site/pdfs/>. Acesso em: 1 jan. 2022.

ANEXO 1 - QUESTIONÁRIO INSTITUCIONAL

Este questionário faz parte do Programa de Formação Continuada da Faculdade SOBRESP.

Seção 1 de 3

Acompanhamento das Atividades de Ensino Remoto - SOBRESP 2020/1

Estimad@ Profess@r!

Buscando qualificar nossa oferta de uma educação de qualidade a Faculdade SOBRESP, está realizando uma pesquisa de acompanhamento das atividades de Ensino Remoto durante o período da Pandemia de Covid19.

A participação é voluntária. As respostas são anônimas.

Os dados serão utilizados para qualificar as estratégias institucionais frente ao cenário atual.

Sua participação neste estudo consiste em responder a uma breve pesquisa (30 a 40 minutos de duração), se você decidir continuar com ele, destacamos:

1. Que o seu anonimato será protegido,
2. Que o Grupo de Investigação irá manter a confidencialidade das respostas
3. Que você tem o direito de parar de responder à pesquisa a qualquer momento, sem quaisquer consequências associadas a isso;
4. Que a resposta à pesquisa não acarreta qualquer risco à sua saúde.

Os dados serão utilizados para:

- qualificar as estratégias institucionais frente ao cenário atual.
- estudo e divulgação científica da análise dos dados.

Contamos com a sua colaboração.

Forte Abraço!

Obrigatório *

Você aceita participar desta pesquisa? *

() Não

() Sim

1- Qual seu nível de escolaridade?

a) () graduação

b) () pós graduação

c) () mestrado

d) () doutorado

e) () pós-doutorado

2- Qual (is) curso (ou cursos) leciona?

3- Quando iniciaram as atividades remotas você alterou seu plano de ensino?

a) () Sim, muito.

b) () Sim, mas apenas algumas adaptações.

c) () Não, não houve necessidade de alterações.

4- Como você considera o seu domínio da tecnologia frente às demandas do trabalho docente?

a) () Ruim

b) () Regular

c) () Bom

d) () Muito bom

e) () Excelente

5- Descreva como você considera o seu domínio da tecnologia frente às demandas do trabalho docente:

6- Quais os seus pontos fortes e quais os que precisam ser qualificados para que você utilize as tecnologias no trabalho docente?

7- Como você tem realizado a escolha das suas atividades e recursos tecnológicos para desenvolver suas aulas? Quais critérios são utilizados?

8- Na sua opinião quais as vantagens e quais as desvantagens das aulas realizadas pela internet durante a pandemia?

- 9- Quais recursos tecnológicos você utilizava com seus alunos antes da pandemia?
- 10- Quais os recursos tecnológicos foram incorporados nas suas aulas durante a pandemia?
- 11- Relate experiências que não foram positivas que vivenciou utilizando o Moodle e o Google meet. Coisas que poderiam ter sido diferentes, planejamento, atividades, avaliações, interação...
- 12- Em sua opinião quais elementos podem favorecer a sua fluência digital para qualificar suas aulas utilizando tecnologia?
- 13- Avalie como você classifica o seu desempenho em suas aulas remotas.
- 14- A instituição tem lhe apoiado e lhe dado sugestões, materiais ou recursos para o bom desempenho das aulas remotas?
- 15- Você acredita que os materiais e recursos fornecidos pela instituição para o ensino remoto serão úteis para você mesmo após a pandemia?
- 16- Qual metodologia de trabalho você usou para aula remota?
- 17- Se sua resposta à pergunta anterior é "outra", explique qual.
- 18- Que estratégia de avaliação e feedback você está usando para avaliar o aprendizado de seus alunos?
- 19- Como você avalia o suporte que está recebendo para utilização do Moodle e do Google Meet?