

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

REGINA DE SOUZA ROCHA QUEIROZ

**ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NA UFU: O QUE RESTOU DAS
ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS E MUDIÁTICAS
EXPERIENCIADAS POR DOCENTES?**

Uberlândia - MG

2025

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

REGINA DE SOUZA ROCHA QUEIROZ

**ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NA UFU: O QUE RESTOU DAS
ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS E MUDIÁTICAS
EXPERIENCIADAS POR DOCENTES?**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia – FAGED/UFU, na Linha de pesquisa “Saberes e Práticas Educativas”, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Vanessa Matos dos Santos.

Uberlândia - MG

2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

Q3e
2025

Queiroz, Regina de Souza Rocha, 1971-
Ensino remoto emergencial na UFU [recurso eletrônico] : o que restou
das estratégias didáticas e midiáticas experienciadas por docentes? /
Regina de Souza Rocha Queiroz. - 2025.

Orientadora: Vanessa Matos dos Santos.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia,
Programa de Pós-graduação em Educação.
Modo de acesso: Internet.
Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2025.5192>
Inclui bibliografia.
Inclui ilustrações.

1. Educação. I. Santos, Vanessa Matos dos, 1981-, (Orient.). II.
Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-graduação em
Educação. III. Título.

CDU: 37

André Carlos Francisco
Bibliotecário-Documentalista - CRB-6/3408



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Educação				
Defesa de:	Dissertação de Mestrado Acadêmico, 15/2025/930, PPGED				
Data:	Vinte e cinco de abril de dois mil e vinte e cinco	Hora de início:	08:30	Hora de encerramento:	10:20
Matrícula do Discente:	12312EDU035				
Nome do Discente:	REGINA DE SOUZA ROCHA QUEIROZ				
Título do Trabalho:	"Ensino Remoto Emergencial na UFU: o que restou das estratégias didáticas e midiáticas experienciadas por docentes?"				
Área de concentração:	Educação				
Linha de pesquisa:	Saberes e Práticas Educativas				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	"Educação, Tecnologia e Comunicação: articulações entre saberes e estudo do impacto das estratégias pedagógicas e midiáticas utilizadas pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU) em diferentes áreas do Saber (Humanas, Biológicas e Exatas) durante o período de aulas remotas"				

Reuniu-se, através da sala virtual RNP (<https://conferenciaweb.rnp.br/conference/rooms/vanessa-matos-dos-santos>), da Universidade Federal de Uberlândia, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Educação, assim composta: Professores Doutores: Maria Alzira de Almeida Pimenta - UNISO; Narciso Lorangeira Telles da Silva - UFU e Vanessa Matos dos Santos - UFU, orientador(a) do(a) candidato(a).

Iniciando os trabalhos o(a) presidente da mesa, Dr(a). Vanessa Matos dos Santos, apresentou a Comissão Examinadora e o candidato(a), agradeceu a presença do público, e concedeu ao Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação do Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor(a) presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(às) examinadores(as), que passaram a arguir o(a) candidato(a). Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o(a) candidato(a):

[A]provada

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Vanessa Matos dos Santos, Professor(a) do Magistério Superior**, em 25/04/2025, às 10:13, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Narciso Larangeira Telles da Silva, Professor(a) do Magistério Superior**, em 28/04/2025, às 11:38, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Maria Alzira de Almeida Pimenta, Usuário Externo**, em 08/05/2025, às 19:27, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **6271937** e o código CRC **F5A7ED32**.

REGINA DE SOUZA ROCHA QUEIROZ

**ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NA UFU: O QUE RESTOU DAS
ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS E MIDIÁTICAS
EXPERIENCIADAS POR DOCENTES?**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia – FAGED/UFU, na Linha de pesquisa “Saberes e Práticas Educativas”, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Uberlândia, 25 de abril de 2025.

Banca examinadora

Orientadora: Prof.^a Dra. Vanessa Matos dos Santos (Presidente da Banca)
Universidade Federal de Uberlândia (UFU)

Prof.^a Dra. Maria Alzira de Almeida Pimenta
Universidade de Sorocaba (UNISO)

Prof. Dr. Narciso Larangeira Telles da Silva
Universidade Federal de Uberlândia (UFU)

Dedico este trabalho à minha família, Elves, Giovana, Luiz, Laisa e Gabriel, sem o apoio e incentivo de vocês, teria sido impossível concretizar este sonho.

À minha orientadora, Professora Dra. Vanessa Matos dos Santos, sua dedicação, paciência, sabedoria e profissionalismo foram essenciais ao longo deste processo formativo.

E aos professores e profissionais da educação que trabalharam no Ensino Remoto Emergencial. Em especial, aos meus colegas de trabalho, Ivonece, Washington, Marília e Maria Aparecida.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço à minha Mãe Aurora (*in memoriam*) e ao meu Pai Aristides (*in memoriam*), pela vida feliz e pela educação que eles me proporcionaram. Ao meu esposo Elves, que tem me oferecido todo o suporte necessário para a continuação do Mestrado em Educação. Às minhas filhas: Giovana e Laisa, é gratificante e emocionante, na minha idade, estudar com vocês. Agradeço por todo o apoio e incentivo recebidos de vocês, nesta etapa da minha vida. A todos os amigos e familiares pelo apoio e incentivo, mesmo de longe. Aos meus sobrinhos, em especial à minha sobrinha Raquel e ao meu sobrinho Rodrigo.

À Professora Dra. Vanessa Matos dos Santos por ter me acolhido como sua orientanda no curso de Mestrado, expressei minha profunda gratidão e honra. Sou, imensamente grata, por seu apoio constante, paciência e profissionalismo, sempre demonstrados com atenção e dedicação ao desenvolvimento deste trabalho. Sua orientação foi essencial tanto para a construção desta pesquisa quanto para o meu crescimento acadêmico e pessoal. Agradeço por cada ensinamento transmitido e pela confiança em mim depositada. Seu compromisso com a educação e a pesquisa é uma inspiração que levarei para sempre.

Ao Professor Dr. Astrogildo Fernandes da Silva Júnior por todo o apoio recebido. Ao Professor Dr. Narciso Larangeira Telles da Silva, à Professora Dra. Valéria Peres Asnis e à Professora Dra. Maria Alzira de Almeida Pimenta pela participação nas Bancas de Qualificação e Defesa da Dissertação e por todas as contribuições relevantes ao trabalho.

Aos Professores com os quais tive a oportunidade de conviver durante os estudos acadêmicos do Mestrado em Educação na Universidade Federal de Uberlândia. Gratidão pelas aulas maravilhosas e por todos os conhecimentos compartilhados, Iara Guimarães, Geovana Melo, Armino Quillici e Vanessa Campos. Às minhas colegas de curso, Maralice e Viviane, pelo apoio e convivência.

A todos os professores que colaboraram na construção da minha identidade e formação, durante toda a minha vida escolar e me inspiraram na continuação dos estudos, D. Cleusa, D. Divina Carvalho, D. Terezinha Gomes, D. Jesuína (*in memoriam*), D. Ilda Melo, D. Didi (*in memoriam*), D. Didizinha, D. Maria Lúcia, D. Ana Lúcia Gomes, D. Aparecida Clemente, D. Albertina Pimenta, D. Leila, D. Cleonice, D. Maria Amélia.

*“[...] o saber da experiência é o que se
adquire no modo como alguém vai
respondendo ao que vai lhe acontecendo
ao longo da vida e no modo como
vamos dando sentido ao acontecer do
que nos acontece” (Bondía, 2002, p. 27).*

*"Educação não transforma o
mundo. Educação muda as
pessoas. Pessoas transformam
o mundo”
(Paulo Freire, 1979, p. 74).*

RESUMO

Esta pesquisa partiu do propósito de investigar como Educação, Tecnologia e Comunicação se articularam durante o Ensino Remoto Emergencial na Pandemia da Covid-19. O afastamento físico, imposto pelo isolamento social como forma de controlar a disseminação do vírus, provocou mudanças significativas na Educação. Com isso, o corpo docente da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) foi desafiado a repensar suas práticas pedagógicas, metodologias e estratégias diante de um novo cenário. De maneira mais específica, este estudo demonstra como diferentes estratégias pedagógicas implementadas pelos docentes se articularam aos saberes por eles acumulados durante o período de suspensão das atividades acadêmicas presenciais. Para tal análise, esta pesquisa adotou o recorte temporal compreendido como Etapa II das AARE (Atividades Acadêmicas Remotas Emergenciais) e Primeiro Período Regular Remoto (PPRR). A coleta de dados se deu por meio de entrevistas realizadas com 20 professores que ministraram disciplinas em cursos de graduação da grande Área de Ciências Humanas. As entrevistas foram norteadas por um roteiro de entrevistas semiestruturadas. A análise das informações coletadas foi fundamentada na Análise de Conteúdo. Os resultados finais indicam que, embora o aparato tecnológico posto à disposição não tenha sofrido alterações significativas, de fato, novas formas de ensino-aprendizagem foram desenvolvidas pelos docentes. Com base nesses detalhamentos, a pesquisa também destacou a importância da formação continuada para professores da educação universitária e, além disso, apontou e sublinhou os aspectos relacionados às questões emocionais nos processos de ensino-aprendizagem mediados por tecnologias digitais durante o período de pandemia. A pesquisa e o registro das experiências vivenciadas pelos docentes contribuirão para revigorar os saberes docentes e viabilizar inovações na prática pedagógica.

Palavras-Chave: ensino superior; estratégias pedagógicas e midiáticas; tecnologias digitais; ensino remoto.

ABSTRACT

This research aimed to investigate how Education, Technology, and Communication were articulated during Emergency Remote Teaching in the context of the Covid-19 pandemic. Physical distancing, imposed by social isolation as a measure to control the spread of the virus, brought significant changes to education. Consequently, the teaching staff at the Federal University of Uberlândia (UFU) was challenged to rethink its pedagogical practices, methodologies, and strategies in light of a new scenario. More specifically, this study demonstrates how different pedagogical strategies implemented by faculty members were articulated with the knowledge they had accumulated during the suspension of academic activities. For this analysis, the study adopted the time frame corresponding to Stage II of the Emergency Remote Academic Activities (AARE) and the First Regular Remote Term (PPRR). Data collection was carried out through interviews with 20 professors who taught undergraduate courses in the broad field of Human Sciences. A semi-structured interview script guided the interviews. The analysis of the data collected was based on Content Analysis. The final results indicate that, although the technological tools available did not undergo significant changes, new forms of teaching and learning were indeed developed by the faculty. Based on these findings, the research also highlighted the importance of continuing education for university-level teachers and, additionally, emphasized the emotional aspects involved in the teaching-learning processes mediated by digital technologies during the pandemic period. The research and documentation of the experiences lived by the professors will contribute to revitalizing teaching knowledge and enabling innovations in pedagogical practice.

Keywords: higher education; pedagogical and media strategies; digital technologies; remote teaching.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURAS

Figura 01	Etapas para realização das entrevistas semiestruturadas.....	53
------------------	--	----

QUADROS

Quadro 01	Tipos de aula	34
Quadro 02	Metodologias Ativas.....	38
Quadro 03	Etapas temporais implementadas pela UFU durante o período de suspensão das aulas presenciais na graduação.....	44
Quadro 04	Estratificação para a coleta de dados.....	48
Quadro 05	Perfil dos Docentes Entrevistados da área de Ciências Humanas – AARE II.....	55
Quadro 06	Perfil dos Docentes Entrevistados da área de Ciências Humanas – Primeiro Período Regular Remoto.....	55
Quadro 07	Categorias iniciais.....	60
Quadro 08	Primeira Categoria Intermediária.....	61
Quadro 09	Segunda Categoria Intermediária.....	65
Quadro 10	Terceira Categoria Intermediária.....	71
Quadro 11	Quarta Categoria Intermediária.....	75
Quadro 12A	Estratégias didáticas experienciadas pelos docentes da UFU (AARE II).....	83
Quadro 12B	Estratégias didáticas experienciadas pelos docentes da UFU (AARE II).....	83
Quadro 13A	Estratégias didáticas experienciadas pelos docentes da UFU (PPRR - Primeiro Período Regular Remoto).....	84
Quadro 13B	Estratégias didáticas experienciadas pelos docentes da UFU (PPRR - Primeiro Período Regular Remoto).....	84
Quadro 14	Recursos tecnológicos e midiáticos que os docentes do grupo AARE II continuam a utilizar.....	88
Quadro 15	Recursos tecnológicos e midiáticos que os docentes do grupo PPRR - Primeiro Período Regular Remoto continuam a utilizar.....	88
Quadro 16	Quinta Categoria Intermediária.....	90

Quadro 17	Categorias Finais.....	96
Quadro 18	Síntese da progressão das categorias.....	101

LISTA DE SIGLAS

AARE - Atividades Acadêmicas Remotas Emergenciais
AARE II – Segunda Etapa das AARE
AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE - Conselho Nacional de Educação
DIRAC - Diretoria de Administração e Controle Acadêmico
EAD- Educação a Distância
ERE - Ensino Remoto Emergencial
FAPEMIG - Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais
IES - Instituições de Ensino Superior
MEC - Ministério da Educação e Cultura
PPRR - Primeiro Período Regular Remoto
SciElo - Scientific Eletronic Library On-line
SERES - Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior
UFU - Universidade Federal de Uberlândia
UFV – Universidade Federal de Viçosa

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO.....	13
1.1 Memorial Acadêmico.....	13
2 INTRODUÇÃO.....	16
2.1 O Tema.....	16
2.2 Problema de Pesquisa.....	22
2.3 Objetivos.....	22
2.4 Procedimentos da pesquisa.....	22
2.5 Organização das seções.....	24
3 ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO PERÍODO DE SUSPENSÃO DAS AULAS PRESENCIAIS.....	26
3.1 Iniciando o percurso: a pandemia de COVID-19.....	26
3.2 Aula Remota x Aula EAD: aproximações e distanciamentos.....	29
3.3 Aulas Remotas no ensino superior brasileiro.....	31
3.4 Estratégias didáticas e tecnologias	33
4 PERCURSO METODOLÓGICO	42
4.1 O projeto FAPEMIG e o recorte específico da pesquisa.....	43
4.1.1 Variável da pesquisa.....	46
4.2 Universo e amostra	46
4.3 Instrumento de coleta de dados: roteiro de entrevista semiestruturada.....	50
4.3.1 Pré-teste.....	51
4.3.2 Ajustes realizados após o pré-teste.....	52
4.4 Entrevistas.....	53
4.4.1 Transcrições.....	54
4.4.2 Validação.....	54
4.4.3 Organização dos dados validados.....	55
4.5 Análise de conteúdo.....	56
5 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS OBTIDOS.....	60
5.1 Elaboração das categorias de análise.....	60
5.2 Categorias Iniciais.....	60
5.3 Categorias Intermediárias.....	61
5.4 Categorias Finais.....	96
5.5 Síntese da progressão das categorias.....	101

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	104
REFERÊNCIAS.....	115
ANEXO 01 – Levantamento Bibliográfico	127
ANEXO 02 – Ofício de solicitação de dados oficiais da UFU	132
ANEXO 03 – Critérios para tratamento dos dados brutos	133
ANEXO 04 – Instrumento I – Pré-Teste	135
APÊNDICE A – Lista de cursos de graduação em Ciências Humanas na UFU.....	139
APÊNDICE B - Roteiro de Entrevistas Semiestruturadas	142

1 APRESENTAÇÃO

1.1 Memorial Acadêmico

Nasci em 1971, cresci em Rio Paranaíba-MG, pequeno município do interior mineiro, localizado no alto da Serra da Mata da Corda, Alto Paranaíba, com meus pais, Aristides e Aurora e meus quatro irmãos. Cursei o Ensino Fundamental nas seguintes instituições públicas: Escola Estadual “Professor José Luiz de Araújo” e Escola Estadual “Dr. Adiron Gonçalves Boaventura”. Já o Ensino Médio foi na Escola Municipal “Padre Goulart”.

Quando concluí o Ensino Médio Técnico em Magistério, almejava continuar os estudos, mas para isso, era preciso me mudar para uma cidade maior, haja vista que em Rio Paranaíba não existia uma instituição de Ensino Superior. Porém, isso era impossível naquele momento. Já idosos, meu pai faleceu aos 79 anos e minha mãe, aos 69 anos, em um período de 4 anos, o que foi muito doloroso. Eu me casei aos 26 anos e tenho duas filhas lindas, cujo apoio tem colaborado imensamente para a continuidade do curso de Mestrado em Educação.

Depois de um tempo, continuei os estudos, me formando em Pedagogia. Cursei uma especialização em práticas docentes e fui aprovada em um concurso público na Universidade Federal de Viçosa (UFV) - Campus Rio Paranaíba, para exercer o cargo técnico de assistente administrativo. Sempre trabalhei na área da Educação e aprendi um pouco sobre os processos educativos em escolas de Ensino Fundamental e Médio. Fui professora de Inglês nas escolas E. E. Dr. Adiron Gonçalves Boaventura e E. M. Padre Goulart. Também trabalhei como professora de educação inclusiva na APAE e como assistente técnico em Educação Básica nas escolas E. E. Dr. Adiron Gonçalves Boaventura e E. E. Professor José Luiz de Araújo, cargo que ocupo atualmente na UFV.

Sempre coloquei a minha família em primeiro lugar, tanto é que a educação das minhas filhas em escola pública, apesar de desafiadora, foi uma prioridade. Com bastante dedicação, avançamos, um dia após o outro. Sempre acreditei na educação pública e continuo acreditando como caminho para transformar a vida das pessoas.

Aos 52 anos, comecei a cursar o Mestrado em Educação na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), uma universidade pública onde estou realizando mais um de meus grandes sonhos. Tem sido recompensador e me sinto extremamente grata por tudo o que estou vivenciando e aprendendo, assim como, pelo apoio recebido dos professores, principalmente da Professora Vanessa Matos dos Santos que me aceitou como sua orientanda e como participante do Grupo de Pesquisa que desenvolve o Projeto FAPEMIG (Fundação de Amparo

à Pesquisa do Estado de Minas Gerais) “Educação, Tecnologia e Comunicação: articulações entre saberes e estudo do impacto das estratégias pedagógicas e midiáticas utilizadas pela UFU durante o período de aulas remotas”. Este projeto – do qual minha pesquisa faz parte – é coordenado pela Professora Vanessa com a participação dos docentes: Gilma Maria Rios, Cairo Mohamad Ibrahim Katrib, Aléxia Pádua Franco, Renato de Aquino Lopes, Taciana Oliveira Souza, Valéria Peres Asnis e Priscila Cardoso. Participar deste projeto foi muito importante para a minha formação no curso de Mestrado em Educação. As estratégias didáticas e midiáticas experienciadas pelos docentes da UFU, durante o período de aulas remotas, foram transformadoras, nesse período de mudanças, pensamentos disruptivos e inovações das práticas pedagógicas. Tais inovações pedagógicas e transformações colaboraram para aperfeiçoar a prática docente e ressignificar a aprendizagem dos estudantes.

Aproveito a oportunidade e este espaço para escrever um pouco sobre o importante papel desempenhado pelas universidades públicas durante a pandemia e o Ensino Remoto Emergencial, tema da pesquisa e que vivenciei na condição de servidora da UFV - Campus Rio Paranaíba. Foi um período difícil, triste e desafiador, mas ao mesmo tempo, de tanta inovação com redescobertas, mudanças e adaptações, a partir do conhecimento científico dos professores que fizeram toda a diferença. Empiricamente, em períodos possíveis de trabalhar na pandemia, presenciei as diversas iniciativas promovidas pela instituição que gerou informação, prevenção, combate, inovações e utilizou tecnologias para o enfrentamento dos efeitos causados pela pandemia do novo Coronavírus.

O Campus possui profissionais altamente qualificados em diferentes Áreas, que contribuíram para equipar laboratórios e desenvolver importantes pesquisas durante a pandemia. No período de isolamento social, todos os setores, estruturas e conhecimentos da comunidade acadêmica ficaram a serviço da sociedade do Alto Paranaíba e demais regiões no combate à Covid-19. O Laboratório de Genética Ecológica e Evolutiva, único existente na região, realizou testes para a detecção do novo Coronavírus (SARS-CoV-2), sendo de extrema importância para diagnosticar a doença e orientar as pessoas a evitar o contágio, no período de maior contaminação. Além disso, os professores confeccionaram máscaras de proteção 3D, e de outros materiais, assim como produziram álcool 70% que foi distribuído para a população em locais públicos. Entre outras ações primordiais no combate à Covid-19, disponibilizaram e-books com orientações higiênicas condizentes com as boas práticas de produção e comercialização de gêneros alimentícios diante do cenário de pandemia.

Desde a Antiguidade até os dias de hoje, as epidemias assombram o ser humano. Chegam inesperadamente, causam pânico e são devastadoras. A desinformação que

acompanha essas crises é predominante e dificulta o entendimento sobre a transmissão das doenças e os meios eficazes para controlá-las. Essa demora por respostas adequadas amplia os danos causados, por isso, o conhecimento científico foi primordial nesse contexto. Viver no século XXI já nos torna beneficiários da ciência e dos seus frutos.

Assim como a UFV, a UFU desempenhou um importante papel durante o período pandêmico, promovendo diversas ações para o enfrentamento do vírus e para dar continuidade aos processos educativos em formato remoto. Algumas dessas ações serão abordadas neste estudo.

Aproveito este espaço, também, para agradecer aos professores e professoras da UFU que trabalharam no ensino remoto emergencial e colaboraram para a realização das entrevistas. Em especial, à Professora, que mesmo com dificuldades na visão, concedeu uma longa entrevista, virtualmente, compartilhando várias reflexões e experiências que contribuíram para a conclusão deste trabalho. À Professora que se prontificou em responder às perguntas, depois de um longo dia de trabalho e mesmo assim, com muita alegria e entusiasmo dividiu suas experiências, indicando artigos e trabalhos sobre os temas abordados. À Professora que deixou de participar de uma videoconferência para conceder a entrevista e com muita paciência relatou sobre as experiências vivenciadas no ensino remoto. E, por fim, à Professora que já estava de saída e voltou para sua sala de onde respondeu o roteiro preliminar.

Agradeço a todos os professores que, com muita generosidade, compartilharam suas vivências nesta etapa relevante da pesquisa. Essa experiência foi gratificante e, certamente, um período de intensa atividade, aprendizado e desenvolvimento de habilidades de pesquisa e de escrita científica.

2 INTRODUÇÃO

2.1 O Tema

Em 2020, teve início uma nova abordagem pedagógica devido à pandemia global de Covid-19, o que provocou mudanças nos métodos de ensino-aprendizagem, principalmente, nas questões que envolvem a tecnologia na aprendizagem (Sotili *et al.*, 2021). Essas mudanças aceleraram a necessidade de elaborar novas estratégias de aprendizagem que, de outra forma, não teriam sido consideradas por muito tempo. A necessidade de adaptação a esta nova realidade motivou muitas universidades a investirem em formação e em recursos para a inovação pedagógica.

Foram tempos em que escolas e educadores não sabiam o que fazer para funcionar sem ninguém presente e, no entanto, funcionaram como nunca antes, [...] fazendo o que lhes parecia melhor para os alunos – que nem eram assim tão alunos, uma vez que estavam em casa, e lá eram filhos, netos, irmãos (Soligo, 2020, p. 164).

A pesquisa “Educação durante a pandemia”, realizada, por telefone, pelo Instituto DataSenado (Senado Federal, 2020), entre 24 e 28 de julho de 2020, mostrou que cerca de 20 milhões de brasileiros tiveram as aulas suspensas, enquanto outros 32,4 milhões passaram a tê-las via ensino remoto. Um quinto desses estudantes relatou não possuir acesso à internet em casa, percentual que cresceu entre os estudantes de escolas públicas: enquanto apenas 4% dos estudantes de escola privada relatam a falta de acesso, nas públicas, o índice era de 26%.

Com a perda dos empregos, uma grande parte da população ficou com dificuldades para sobreviver materialmente, o que obrigou muitos estudantes a trabalharem para complementar a renda familiar, afetando, assim, a possibilidade de frequentarem as aulas no modelo remoto. Além disso, nem todos os estudantes tinham acesso à internet de qualidade razoável e outros recursos necessários para participar das aulas e atividades remotas, o que levou ao aprofundamento das desigualdades socioeconômicas, dificultando o acesso e a permanência na Educação Escolar formal (Olegário, 2021).

A pandemia também expôs e exacerbou desigualdades sociais, transformou a dinâmica do trabalho, com a adoção generalizada do *home office*¹, e a Educação, com a transição para o ensino virtual. Os desafios no campo educacional brasileiro, que já apresentavam uma

¹ O termo “home office”, traduzido para o Português, significa “escritório em casa” e é uma forma inovadora de trabalhar, embora isso não seja novidade no mercado de trabalho. Pode ser entendido ainda como trabalho remoto, trabalho à distância ou escritório em casa, sem a necessidade de estar fisicamente na empresa. É fruto das novas tecnologias e também das novas formas de administração (Ferreira, 2021).

natureza complexa, foram ampliados pela necessidade de lidar com os efeitos da pandemia na vida de professores, alunos e demais profissionais do processo formativo (Luiz *et al.*, 2023).

Neste período de grande tensão, vários profissionais se reinventaram, adaptando-se ao que foi denominado como o "novo normal"². A pandemia criou uma nova realidade. A Educação fez parte dessa transformação. Muitos profissionais que anteriormente resistiam às tecnologias como recursos didáticos ou enfrentavam dificuldades em sua aplicação, se viram compelidos a aprender a incorporar esses instrumentos em suas práticas pedagógicas. Como se infere, houve um processo de transformação pertinente e importante de ser considerado e analisado (Lima; Leite, 2023).

De acordo com Nóvoa (2022), mudanças no sistema educacional edificado, no século XIX, e com sinais de fragilidade no século XXI já eram necessárias. Por esta leitura, compreende-se que a pandemia apenas trouxe à tona o que já era inevitável. Muitas dessas mudanças foram concretizadas e houve uma transformação da Educação no pouco espaço de tempo que os professores tiveram para manter as aulas em curso e não prejudicar o ano letivo dos estudantes, além de todos ficarem protegidos do vírus.

A complexidade que se impôs naquele momento acentuou as lacunas profundas existentes entre a formação docente e o uso das tecnologias digitais para fins didáticos e pedagógicos. A falta de formação dos professores, de forma contínua e permanente, constitui um desequilíbrio entre a preparação dos docentes e as demandas tecnológicas em constante inovação, gerando obstáculos para uma integração eficaz no uso desses recursos, das plataformas e dos serviços na prática educacional (Oliveira *et al.*, 2020). A inserção das tecnologias nas instituições escolares, ainda é um entrave na realidade nacional. Problemas de infraestrutura e de formação docente são variáveis importantes que interferem diretamente em uma utilização crítica, intencional e produtiva das tecnologias (Braga, 2018; Silva *et al.*, 2018).

Cabe salientar a contribuição das tecnologias digitais no contexto da pandemia de Covid-19, como recurso essencial durante o período de distanciamento social. Os docentes da UFU tiveram que se adaptar e transferir suas práticas para os ambientes virtuais. Esse cenário trouxe desafios e uma corrida para a adaptação ao ensino remoto em todas as escolas do Brasil.

A necessidade de adaptar todos os processos educacionais ao ambiente virtual tem significado para educadores e alunos uma verdadeira transformação das interações

² “Novo normal”: O termo foi muito utilizado para se referir às mudanças no comportamento humano durante a pandemia. A crise causada pela doença levou ao surgimento de respostas rápidas para a adaptação das pessoas ao novo contexto que surgia. Novas vacinas, novos hábitos de higiene, teletrabalho, ensino remoto, novas formas de se comunicar e relacionar com distanciamento, máscaras, como adaptações para manter o desempenho e os resultados esperados, seja no campo familiar, no profissional, no educacional ou na vida em sociedade. Nessa nova realidade, as famílias ficaram em casa – trabalhando e estudando – na tentativa de garantir a sobrevivência. (Dias; Pinto, 2020).

ensino-aprendizagem, com importantes repercussões nos campos educacional e tecnológico. A sociedade e as plataformas, mais uma vez, interagiram e negociaram estas novas configurações, moldando as funcionalidades disponíveis para que os processos de formação online sejam os mais semelhantes possíveis à sua versão presencial. Este período de confinamento e habituação mudou para sempre as possibilidades educacionais existentes, expandindo seu alcance por meio de uma ampla gama de opções disponíveis (Santos *et al.*, 2023, p. 100).

As mudanças no sistema educacional brasileiro tiveram que ser realizadas rapidamente. Os docentes precisaram transpor conteúdos e adaptar suas aulas presenciais para plataformas online, com o emprego das tecnologias digitais, sem preparação para isso, ou com preparação superficial, também em caráter emergencial (Rondini *et al.*, 2020).

Os professores tiveram um papel primordial no alcance das propostas pedagógicas desafiadoras. Apesar das dificuldades, a experiência docente contribuiu significativamente para as adaptações rápidas e o desenvolvimento de novas competências com o uso de tecnologias. Diferentes ambientes pedagógicos, espaços de aprendizagem, métodos pedagógicos, horários de estudo e trabalho e formas de avaliação foram possíveis por meio do ensino remoto.

O ensino remoto não dispunha de uma estrutura pré-existente, ocasionando diversos desafios tanto para docentes quanto para discentes. Os professores precisaram buscar novas estratégias didáticas e aprender a utilizar tecnologias que não utilizavam no ensino presencial, assim, o estudo parte da busca pelos conhecimentos que foram aplicados e acumulados nesse período. No processo de identificação desses saberes, também foram abordados aspectos importantes que impactaram de algum modo as aulas e atividades remotas, concernentes às condições pessoais, à saúde física e mental, à vida familiar e o trabalho em casa e ainda, às interações sociais e afetivas entre professores e estudantes. Em razão disso, a princípio, entendeu-se como necessário apresentar uma contextualização sobre o tema abordado, visando uma compreensão mais aprofundada da complexa realidade vivenciada pelos docentes no período da pandemia.

Desse modo, foi realizado um levantamento de dados sobre a condição humana na crise pandêmica da Covid-19. Segundo o Painel/Coronavírus Brasil, até 12 de dezembro de 2024, o vírus ocasionou 714.379 mortes de pessoas no Brasil (Brasil, 2024). Essas pessoas possuíam uma família, um amigo, um filho, um ente querido. Eram importantes para alguém e se tornaram parte da estatística. Devido às restrições sanitárias durante a pandemia, as pessoas não podiam ver seus familiares depois que eram internados, nem nos casos mais extremos, quando ocorria o falecimento de seus entes nos hospitais, pela doença e suas complicações. A ausência de contato com o familiar pode tornar o processo de luto mais prolongado que o

habitual. Além da perda de um ente querido, a pessoa também enfrenta a impossibilidade de uma despedida.

Segundo a Associação Nacional dos Registradores de Pessoas Naturais (Arpen/Brasil - Registro Civil do Brasil), 12.211 crianças de até seis anos de idade no Brasil ficaram órfãs de um dos pais, vítimas da Covid-19, entre 16 de março de 2020 e 24 de setembro de 2021 (Arpen, 2021). A desestruturação da família, sob os aspectos material e emocional, pode ter provocado danos irreversíveis que implicaram em evasão escolar, trabalho infantil ou abuso sexual. Algumas características da pandemia como o confinamento, o medo, a perda de trabalho e a incerteza em relação ao futuro foram associadas ao aumento da violência doméstica, institucional, sexual e de gênero, assim como a distúrbios mentais como depressão, ansiedade e uso de drogas (Mendes, 2020). Nesse contexto de isolamento em domicílio e, consequentemente, alteração na rotina em casa, as relações familiares tenderam a se intensificar, favorecendo o aumento de conflitos e casos de violência doméstica.

A sobreutilização dos sistemas de atenção à Saúde e a dificuldade das pessoas acessarem os cuidados necessários na pandemia, determinaram um aumento dramático da mortalidade direta causada pela pandemia e da mortalidade indireta de condições de saúde preveníveis e tratáveis (Mendes, 2020). Ainda segundo o autor, muitas atividades importantes na Atenção Primária à saúde e na Atenção Especializada Ambulatorial e Hospitalar foram descontinuadas ou paralisadas em função das intervenções relativas à Covid-19.

Por escassez de recursos ou por medo de infecções, os profissionais de Saúde e os usuários do sistema protelavam ou cancelavam consultas não urgentes, avaliações diagnósticas, cirurgias e outros procedimentos terapêuticos. As pessoas não se internavam e morriam em casa. Muitas delas, com outras doenças, tinham medo de se deslocar até unidades de Saúde e serem contaminadas. Durante a pandemia, as mortes por doenças cardiovasculares cresceram 31% no Brasil. Os dados são da Arpen-Brasil em parceria com a Sociedade Brasileira de Cardiologia.

A adesão aos medicamentos de uso contínuo, por parte dos portadores de doenças crônicas piorou com a pandemia. Da mesma forma, o distanciamento social reduziu certos procedimentos preventivos efetivos para as condições crônicas como exercícios físicos, nutrição adequada e o acesso à reabilitação cardiológica (Khera *et al.*, 2020). Com a desassistência provocada pelas restrições de acesso ou pelo medo das pessoas em buscar os serviços de Saúde. A Atenção Oncológica que envolve terapia imunossupressora e tratamento hospitalar foi afetada desproporcionalmente pela Covid-19 conduzindo a mudanças rápidas e profundas nos protocolos clínicos (Mendes, 2020).

Além disso, o ambiente da pandemia implicou decisões que fossem tomadas de forma rápida em função do avanço avassalador do vírus. Nesse aspecto, manifestou-se um claro desequilíbrio entre o avanço da Covid-19 que se deu de forma exponencial e as capacidades de respostas das organizações. Exemplos disso, foram o colapso dos hospitais por falta de profissionais de Saúde, equipamentos, materiais e oxigênio, tudo ocasionado pela alta demanda e a politização de questões técnicas que deveriam ser estabelecidas com base em evidências científicas; a fragilidade da coordenação nacional da pandemia; a concomitância de uma crise sanitária com uma consequente forte crise econômica e social; e a polarização entre a Saúde (reduzir a incidência da doença e das mortes provocadas) e o estímulo à economia (proteger as empresas e os empregos e garantir renda para grupos mais vulneráveis) (Mendes, 2020).

Considerando o contexto até aqui exposto, ressalta-se que esta pesquisa é parte integrante do projeto desenvolvido pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU) com financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais – FAPEMIG, aprovado no âmbito do edital Demanda Universal FAPEMIG - 2022 (Processo APQ - 00853-22), intitulado “Educação, Tecnologia e Comunicação: articulações entre saberes e estudo do impacto das estratégias pedagógicas e midiáticas utilizadas pela UFU durante o período de aulas remotas”. A proposta desse projeto é analisar o que se acumulou em termos de saberes educacionais, experiências e vivências com o Ensino Remoto Emergencial durante a pandemia, no que se refere às estratégias didáticas em consonância com as tecnologias (analógicas/digitais) colocadas à disposição do corpo docente da UFU.

O projeto de pesquisa FAPEMIG focaliza as dimensões educativa, tecnológica e comunicacional, no escopo específico das experiências de ensino remoto, realizadas durante o período de suspensão das atividades acadêmicas na UFU, em cursos de graduação de diferentes áreas (Humanas, Exatas e Biológicas). A presente pesquisa se constitui como parte integrante desse projeto mais amplo, fornecendo uma contribuição específica para a compreensão e abordagem do tema em questão. O projeto FAPEMIG inclui uma gama mais extensa de questões ou objetivos de pesquisa que possui vários outros recortes em andamento e esta pesquisa, em particular, foca em aspectos específicos, delineando seu escopo e objetivos de forma mais detalhada.

A implementação do Ensino Remoto Emergencial na UFU foi dividida em duas etapas, as AARE (Etapa I e II) e dois períodos regulares remotos. Sobre este aspecto, é importante esclarecer que a primeira etapa das AARE não foi considerada para análise no Projeto FAPEMIG em questão, por ter sido reconhecida como caráter de transição. Isso significa que o projeto contempla três grandes Áreas (Humanas, Exatas e Biológicas), o período de AARE

– Etapa II e o Primeiro Período Regular Remoto. Na UFU, a terminologia adotada para o período de Ensino Remoto Emergencial foi AARE, Atividades Acadêmicas Remotas (Etapa I, Etapa II e Primeiro e Segundo Períodos Regulares Remotos).

Esta pesquisa³ se debruçou sobre dados específicos de disciplinas ofertadas durante o Primeiro Período Regular Remoto e a AARE II, na área de Ciências Humanas, o objetivo deste estudo é identificar as estratégias didáticas e midiáticas mobilizadas pelos docentes da UFU, nesse período, assim como, os desafios enfrentados pelos docentes na prática pedagógica, levando em consideração a condição humana no movimento pandêmico, as relações sociais e afetivas e aspectos que foram vivenciados pelos docentes e que possam ter impactado as atividades e as aulas remotas.

Em relação aos procedimentos metodológicos adotados, inicialmente foi realizada a revisão bibliográfica de obras clássicas e de artigos científicos e, posteriormente, estudo de campo com a aplicação de entrevistas semiestruturadas junto aos professores da amostra indicada e análise documental. O instrumento de coleta de dados foi validado por meio de pré-testes realizados com professores da UFU, selecionados aleatoriamente. A Análise de Conteúdo foi a técnica utilizada para analisar os dados coletados.

Por meio das entrevistas, buscou-se identificar as estratégias didáticas mobilizadas pelos docentes no Ensino Remoto Emergencial, incluindo os tipos de aula e metodologias de ensino predominantes, as estratégias didáticas com a utilização de tecnologias (ambientes virtuais de aprendizagem, webconferências, gerenciamento de conteúdos, disponibilização e produção de vídeos, gravação de aulas, quadros interativos, gamificação, troca de mensagens, redes sociais, etc.), os desafios enfrentados, outras percepções e observações relevantes para a pesquisa.

Considerou-se importante ressaltar no estudo, alguns desafios pessoais enfrentados pelos docentes que podem ter impactado a oferta das aulas e atividades remotas, haja vista que a saúde mental de muitos professores ficou comprometida, além disso, houve casos de professores que foram contaminados pelo vírus, que tiveram outras doenças como AVC e que pertenciam aos grupos de risco, gravidez, entre outros.

A pesquisa consiste em identificar e registrar as escolhas feitas pelos docentes, os saberes que eles foram produzindo em suas práticas nas aulas remotas com a mediação das tecnologias digitais. A importância desse estudo e do registro das experiências, vivenciadas pelos professores, constitui potencial para elevar a qualidade da prática pedagógica, revigorar

³ O projeto FAPEMIG pressupõe a atuação de outros pesquisadores para outros recortes específicos com relação ao todo.

os saberes docentes e viabilizar inovações nas formas de ensinar e aprender.

2.2 Problema de pesquisa

O projeto tem como proposta uma pesquisa que focaliza os saberes educacionais acumulados – com o Ensino Remoto Emergencial, no que se refere às estratégias didáticas em consonância com as tecnologias utilizadas pelos docentes da UFU e as práticas pedagógicas adotadas por eles para garantir a continuidade dos processos de ensino-aprendizagem. A pergunta norteadora da pesquisa foi delineada da seguinte forma:

- Quais saberes docentes foram mobilizados durante o período de Ensino Remoto Emergencial na UFU?

2.3 Objetivos

Esta pesquisa tem como objetivo geral, identificar as metodologias de ensino e estratégias didáticas e midiáticas utilizadas pelos docentes, da área de Ciências Humanas, que ofertaram aulas desta grande Área, durante o Ensino Remoto Emergencial na UFU, na AARE II e no Primeiro Período Regular Remoto, levando em consideração a condição humana dos docentes no movimento pandêmico, os desafios enfrentados, a prática pedagógica e as interações sociais e afetivas entre professor e aluno desenvolvidas nesse contexto.

E como objetivos específicos:

- a) Identificar os recursos didáticos e tecnológicos utilizados e as estratégias pedagógicas e midiáticas, relacionadas à organização das atividades, tipo de aula, metodologias de ensino, plataformas utilizadas, utilização de jogos, aplicativos, redes sociais, etc.
- b) Identificar as estratégias didáticas e midiáticas que continuam em uso pelos docentes no ensino presencial.
- c) Apresentar os desafios enfrentados pelos docente no Ensino Remoto Emergencial da UFU, associados à condição humana na pandemia, às metodologias e estratégias didáticas e midiáticas utilizadas, à formação docente, à interação professor-aluno e à prática pedagógica.
- d) Contribuir, por meio da pesquisa, para a inovação das práticas pedagógicas.

2.4 Procedimentos da pesquisa

Como fundamentação teórica, o estudo revisa obras clássicas e trabalhos científicos publicados sobre estratégias pedagógicas, didáticas e midiáticas na Educação Superior e durante o período de aulas remotas emergenciais, no recorte temporal entre maio de 2020 a maio de 2024. Foram utilizados aportes teóricos de autores como Pimenta (1999), Bondía (2002), Anastasiou; Alves (2004), Rêgo; Lima (2010), Libâneo (2013), Arruda (2020); Valadão; Abreu, (2022) e Santos; Aguaded (2023).

Para a etapa inicial de aproximação temática, realizou-se um levantamento bibliográfico nas plataformas “SciELO” e “Periódicos CAPES”. Os descritores foram selecionados a partir do tema em questão: estratégias didáticas, estratégias pedagógicas, estratégias midiáticas, ensino remoto e Ensino Superior. Foi realizada uma análise com base nos resumos dos artigos que contemplavam os critérios de inclusão. As informações verificadas nessas produções foram: identificação, autor/ano, conteúdo/problema, prática pedagógica e estratégias didáticas com a mediação de tecnologias digitais.

Para a análise das entrevistas, foi utilizada a pesquisa de natureza mista com o objetivo de combinar dados quantitativos e qualitativos no estudo proposto e entender melhor o problema de pesquisa ao convergir (ou triangular) tanto tendências numéricas amplas de pesquisa quantitativa, quanto detalhes da pesquisa qualitativa (Creswell 2007). A técnica utilizada para analisar os dados foi a Análise de Conteúdo, fundamentada em Bardin (1977) e Silva; Fossá (2015). O estudo quantitativo teve como foco a categorização e a análise dos dados referentes às metodologias e estratégias pedagógicas e midiáticas mobilizadas pelos professores durante o ensino remoto emergencial. Foram mapeadas as estratégias didáticas e tabulados os dados gerais, para identificar quais foram os recursos que os professores utilizaram, os recursos disponibilizados e também outros recursos e metodologias que foram desenvolvidos por eles em sala de aula, nesse período.

No estudo qualitativo, o foco foi a análise dos dados levantados nas entrevistas, especialmente relacionados à identificação das estratégias didáticas mobilizadas para remodelar e superar as condições do ensino remoto emergencial, assim como, as estratégias que não foram adequadas aos conteúdos e os saberes docentes produzidos e que continuam sendo utilizados para aperfeiçoar os processos de ensino aprendizagem, os desafios enfrentados, a prática pedagógica e as interações sociais e afetivas estabelecidas nesse contexto.

Em relação à tipologia, esta pesquisa se caracteriza como exploratória e descritiva. Segundo Gil (2002), a pesquisa exploratória tem como objetivo o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições. Seu planejamento é bastante flexível, possibilitando a consideração

dos mais variados aspectos relacionados ao fato estudado, envolvendo levantamento bibliográfico, entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado e análise de exemplos que estimulem a compreensão.

Ainda de acordo com o autor, a investigação descritiva é predominantemente qualitativa. Os dados obtidos em pesquisa dessa natureza são ricos em descrições de pessoas, situações e acontecimentos. Incluem transcrições de entrevistas, gravações, documentos, etc. Todos os dados da realidade estudada são considerados importantes e nenhum aspecto deve ser considerado trivial para a compreensão do problema que está sendo investigado.

As pesquisas descritivas têm como objetivo principal a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis. As pesquisas descritivas são, juntamente com as exploratórias, as que habitualmente realizam os pesquisadores sociais preocupados com a atuação prática (Gil, 2002).

2.5 Organização das seções

Esta dissertação está organizada em sete seções. Foi iniciada com o memorial acadêmico. Na seção 2, a introdução fornece a contextualização do tema abordado, justificativa para a pesquisa e a formulação do problema a ser investigado. Posteriormente, são delineados os objetivos – gerais e específicos – que a pesquisa visa atingir.

A seção 3 oferece um registro abrangente das produções temáticas relacionadas ao tema central de pesquisa. Apresenta uma revisão detalhada da literatura existente, explorando as diversas perspectivas, abordagens e contribuições no campo. Ao longo desta seção são destacados os conceitos fundamentais relacionados às estratégias pedagógicas e midiáticas na Educação Superior no contexto das aulas remotas emergenciais. O referencial teórico permitiu contextualizar o tema, identificar lacunas no conhecimento e justificar a relevância da pesquisa. Além disso, orientou a formulação das hipóteses e a interpretação dos resultados, garantindo que as análises fossem fundamentadas em uma estrutura sólida e coerente.

A seção 4 trata do percurso metodológico. Apresenta o Projeto FAPEMIG, o recorte temporal específico desta pesquisa, as variáveis consideradas, o universo e a amostra, o instrumento de coleta de dados utilizado, a aplicação de teste preliminar e ajustes no instrumento, além do percurso de realização das entrevistas e transcrições e a organização dos dados validados.

A seção 5 compreende o processo de elaboração das categorias de análise, a apresentação e discussão dos resultados da pesquisa, expostos, inicialmente, de forma

organizada, utilizando quadros e descrições qualitativas, conforme a natureza da investigação. Essa etapa permitiu identificar padrões, contrastes e significados, contribuindo para a interpretação mais clara e sistemática.

A seção 6 compreende as considerações finais sobre o estudo realizado e se dedica a responder a questão relacionada ao objetivo geral inicialmente traçado e a seção 7 as referências.

3 ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO PERÍODO DE SUSPENSÃO DAS AULAS PRESENCIAIS

Esta seção apresenta as bases teóricas e conceituais iniciais, que partem da revisão bibliográfica das publicações mais recentes, entre maio de 2020 a maio de 2024, a respeito de elementos constituintes da Educação Superior no Ensino Remoto Emergencial. Observando-se as estratégias didáticas e tecnologias utilizadas em aula, as aproximações e distanciamentos entre a aula presencial e a aula remota e as aulas remotas no Ensino Superior brasileiro. A partir daí, discute-se sobre as inovações pedagógicas relacionadas às estratégias didáticas e midiáticas mobilizadas pelos docentes. Nesta etapa, também está incluída a análise documental estabelecida a partir de leis, pareceres e resoluções emitidos no período da pandemia.

3.1 Iniciando o percurso: a pandemia de Covid-19

A pandemia da Covid-19 foi um momento oportuno para a experimentação de mudanças e de novas estratégias, realização de pesquisas e introdução das tecnologias digitais no ambiente escolar, as tecnologias ofereceram inovação e adaptação às adversidades daquele momento. Variadas estratégias pedagógicas, com ou sem a utilização de recursos tecnológicos e mídias digitais, foram utilizadas para superar as dificuldades dos professores e estudantes, rompendo com as formas tradicionais de ensino e gerando consequentemente mudanças nas relações de ensino-aprendizagem (Brandt *et al.* 2021).

Em março de 2020, escolas de Educação Básica e Instituições de Ensino Superior brasileiras suspenderam as atividades presenciais devido à pandemia de Covid-19. Inicialmente, a expectativa era de um afastamento social temporário, de poucos meses. No entanto, a rápida retomada das atividades letivas presenciais foi dificultada pelo aumento contínuo do número de contaminados e de mortes causadas pela Covid-19. Na Universidade Federal de Uberlândia, a Resolução nº 6/2020, de 17/03/2020, do Conselho de Graduação dispôs sobre a suspensão do Calendário Acadêmico de Graduação e a paralisação total das atividades acadêmicas no período de 18/03/2020 a 09/08/2020.

A Universidade Federal de Uberlândia (UFU), *locus* desta pesquisa, é uma instituição pública de Ensino Superior, que integra a Administração Federal Indireta, vinculada ao Ministério da Educação (MEC). A instituição, ainda com o nome de Universidade de Uberlândia (UnU), foi autorizada a funcionar pelo Decreto-lei nº 762, de 14 de agosto de 1969, e federalizada pela Lei nº. 6.532, de 24 de maio de 1978. Com sete *campi* - quatro em

Uberlândia (MG), um em Ituiutaba (MG), um em Monte Carmelo (MG) e um em Patos de Minas (MG) -, a UFU é o principal centro de referência em Ciência e Tecnologia de uma ampla região do Brasil Central, que engloba o Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba, o Noroeste e partes do Norte de Minas, o Sul e o Sudoeste de Goiás, o Norte de São Paulo e o Leste de Mato Grosso do Sul e do Mato Grosso.

A UFU realizou várias ações para o enfrentamento do vírus da Covid-19. Uma delas foi a criação do Comitê de Monitoramento à Covid-19, pela Portaria nº 305, de 13 de março de 2020, sob o processo SEI 23117.020487/2020-97, por determinação do Reitor, após a reclassificação do novo Coronavírus como pandemia, pela Organização Mundial da Saúde – (OMS), o que significou o risco potencial de transmissão dessa doença infecciosa de forma global e simultânea em todo o território brasileiro, algo que já havia acontecido também em outros países. Acompanhar as ações, desenvolver medidas preventivas e combater a disseminação do vírus eram missões do Comitê de Monitoramento da UFU.

Os objetivos específicos do Comitê de Monitoramento à Covid-19, de acordo com o Relatório de Ações de Transição Covid-19 da Universidade Federal de Uberlândia, de junho de 2020, incluíam:

I - analisar os dados e as informações a fim de subsidiar as decisões dos gestores na definição de estratégias e ações adequadas para o enfrentamento de emergências;

II - propor medidas preventivas para evitar o contágio do novo Coronavírus;

III - apresentar protocolo de gerenciamento de detecção de casos suspeitos da Covid-19 na UFU;

IV - organizar campanhas de conscientização dos riscos e das medidas de higiene necessárias para evitar o contágio (UFU, 2020).

Em 28 de abril de 2020, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou o Parecer nº 5/2020. Este documento era favorável às atividades pedagógicas não presenciais computadas para fins de cumprimento da carga horária anual mínima. As atividades educacionais poderiam ser desenvolvidas por meio digital (como utilização de vídeaulas e plataformas virtuais de ensino, redes sociais, correio eletrônico, etc.), programas de televisão ou rádio, material didático impresso e orientação de leituras, projetos, pesquisas, atividades e exercícios indicados nos materiais didáticos (Brasil, 2020).

Nesse cenário, o Comitê de Monitoramento à Covid-19 da UFU analisou as principais medidas a serem consideradas para o retorno às atividades remotas ou presenciais nas IFES. Essa etapa consistia em levantar as últimas informações relevantes e divulgadas em sites oficiais das Universidades Federais, com o objetivo de elaboração de planos de atividades

remotas ou de preparação ao retorno presencial.

O Ministério da Educação (MEC), publicou a Portaria nº 544, em 16 de junho de 2020 (Brasil, 2020), que dispôs sobre a substituição das aulas presenciais pelo Ensino Remoto Emergencial (ERE) com aulas síncronas e assíncronas, enquanto durasse a pandemia de Covid-19. A portaria permitia o uso de Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) e outros recursos disponíveis que possibilitassem o ensino em diferentes tempos, espaços e contextos, de modo a garantir o isolamento social.

A Resolução nº 7, de 10 de julho de 2020, do Conselho de Graduação da UFU, dispôs sobre a instituição, autorização e recomendação de atividades acadêmicas remotas emergenciais, em caráter excepcional e facultativo, em razão da pandemia de Covid-19, no âmbito de ensino da Graduação da UFU (UFU, 2020). Assim foi estabelecida a Etapa I das Atividades Acadêmicas Remotas - AARE, no período de 10/08/2020 a 10/10/2020. A Etapa II das AARE foi acrescentada pela Resolução nº 8, de 07 de agosto de 2020, no período de 22/10/2020 a 23/12/2020. Na área de Ciências Humanas, foram ofertadas 394 disciplinas na Etapa I enquanto na Etapa II foram ofertadas 425 disciplinas.

A suspensão das aulas presenciais e a adoção do Ensino Remoto Emergencial foram alternativas para prevenir o agravamento da pandemia e as perdas decorrentes da suspensão das aulas presenciais. Como a principal finalidade do processo educativo é o atendimento dos direitos e objetivos de aprendizagem previstos para cada etapa educacional (Brasil, 2020, p. 4), o parecer CNE/CP nº: 11/2020, aprovado em 07/07/2020, discutiu a reorganização das atividades educacionais, por conta da pandemia, com a ressalva de preocupar-se em minimizar os impactos das medidas de isolamento social na aprendizagem dos estudantes, considerando a longa duração da suspensão das atividades educacionais presenciais.

A proposta do Ensino Remoto Emergencial foi garantir a continuidade dos processos educativos durante a pandemia, do modo mais satisfatório possível, respeitando o distanciamento social, o período de fragilidade pessoal dos alunos e docentes e o difícil acesso às condições de aprendizado fora do ambiente universitário (Garcia *et al.*, 2023). Esse cenário exigiu dos professores e das instituições de ensino, a preocupação com a aprendizagem dos estudantes, de repensar os processos de ensino e de aprendizagem, replanejar os conteúdos e rever as estratégias didáticas e de avaliação.

A pandemia de Covid-19 deixou a educação restrita a ambientes digitais e midiáticos. No Brasil, estudantes migraram de um modelo presencial para o remoto (Arruda, 2020; Brasil, 2020). Com a prioridade de manutenção do ano letivo, a situação não ofereceu tempo suficiente ou suporte adequado para a adaptação. Estudantes foram expostos a uma necessidade de

encontrar suas próprias formas de interação social e de aprendizagem mediante tecnologias que não lhe eram familiares (Hallwass; Bredow, 2021). Fazer com que o ensino remoto funcionasse para todos os alunos foi um desafio. No Brasil muitos estudantes não dispunham sequer de recursos para desenvolver as atividades pedagógicas remotamente pela falta de acesso ao computador ou *notebook* pessoal para estudar e conexão com a internet compatível para baixar arquivos e programa. Esses foram obstáculos enfrentados durante o fechamento das escolas.

O ensino remoto pressupõe uma pedagogia especializada, que compreende a produção qualificada de conteúdo, a ação didática e o acompanhamento específico, pautados em uma rede de interações que, mediada pelas tecnologias da informação, visa produzir o efeito interativo dos sujeitos participantes da ação. O ensino remoto não se configura como a simples transposição de modelos educativos presenciais para espaços virtuais, pois estes requerem adaptações de planejamentos didáticos, estratégias, metodologias e recursos educacionais, no sentido de apoiar os estudantes na construção de percursos ativos de aprendizagem (Oliveira *et al*, 2020).

Entretanto, a partir da Resolução nº 7/2020, do Conselho de Graduação da UFU, houve uma mudança nas metodologias didáticas, até então, utilizadas. A Resolução em tela dispõe sobre a carga horária dedicada às atividades síncronas e assíncronas na oferta das AARE, considerando a oportunidade e a conveniência dessa disposição para alcançar maior amplitude de matrículas dos discentes e melhor qualidade de ensino, bem como a necessidade de disponibilização das atividades síncronas gravadas.

Para o desenvolvimento das atividades síncronas e assíncronas, os docentes tiveram que aprender a usar as tecnologias. Quase não houve treinamento específico para tal tarefa. Em meio a isso, as pressões cotidianas do trabalho e da condição sanitária do país, em um contexto incerto no qual nem sempre havia clareza de como planejar e de quanto tempo tal situação perduraria (Portes, L.; Portes, M., 2021).

Ao contrário da Educação à distância, o Ensino Remoto Emergencial surgiu como uma estratégia transitória adotada pelas instituições de ensino durante a pandemia da Covid-19, com o intuito de dar seguimento às atividades escolares presenciais interrompidas em caráter provisório e adaptativo, refletindo os desafios enfrentados por docentes e discentes na tentativa de manter a continuidade do ensino em um contexto de crise sanitária.

3.2 Aula Remota e Aula EAD: aproximações e distanciamentos

Inicialmente, é importante ressaltar que a modalidade de ensino remoto aplicada em meio à pandemia no Brasil, embora inspirada nos moldes de um ensino à distância, são modalidades distintas, mas com caracteres em comum. O ensino remoto refere-se às atividades de ensino mediadas por tecnologias, mas orientadas pelos preceitos da educação presencial (Arruda, 2020). O ensino à distância, também utiliza as plataformas de ambientes digitais, mas tem seu formato próprio de ensino-aprendizagem consolidado e estruturado teórica e metodologicamente.

Joye *et al.* (2020) afirmam que, enquanto a EaD é uma área que vem há muito tempo sendo estudada e discutida por grupos de pesquisa, já estando consolidada na legislação, as atividades educacionais remotas emergenciais são um assunto pouco estudado e debatido no cenário brasileiro.

Os usos de tecnologias de informação e comunicação no período da Pandemia geram controvérsias porque eles trazem consigo a perspectiva da educação online ou educação remota, ou como é mais conhecida no Brasil, educação a distância (EaD). Apesar dos dois termos serem amplamente difundidos como sinônimos, Educação à distância torna-se mais abrangente, porque implica não somente no uso de sistemas online, mas também analógicos, como materiais impressos (Arruda, 2020, p. 264).

A Educação à Distância já era implementada por diversos cursos de pós-graduação no país, justamente por ser uma modalidade estruturada e prevista na Lei nº 9.394/96, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. As potencialidades da EaD foram, durante muito tempo, confundidas com a capacitação de professores para o uso de tecnologias, cujo objetivo era o de habilitar os profissionais para esse modelo de ensino (Nascimento; Cabral, 2022).

Para Joye *et al.* (2020), a EaD prevê a distância física ou temporal entre aluno e professor, possuindo organização própria que atende suas especificidades, podendo, ou não, utilizar meios tecnológicos e oferecer suporte aos docentes e alunos envolvidos. O Ensino Remoto, por sua vez, cresceu durante a pandemia e consistiu na utilização de plataformas digitais, de maneiras assíncronas e síncronas, para viabilizar aulas, de forma virtual, em situação de exceção ou de emergência.

O atendimento aos alunos por meio de tecnologias digitais durante o fechamento das escolas não equivale à implantação de Educação à Distância (EaD). Embora ambos envolvam a mediação do ensino e da aprendizagem por tecnologias, a EaD requer um planejamento prévio detalhado, consideração dos perfis de alunos e professores e o desenvolvimento, a médio e longo prazos, de estratégias de ensino síncronas e assíncronas. Além disso, exige a colaboração de diversos profissionais para garantir não apenas a qualidade pedagógica, mas também a estética dos materiais educacionais (Maia; Mattar, 2008). É um modelo de ensino desenvolvido com o foco na experiência de Educação sem a necessidade de frequentar aulas

presenciais.

De acordo com o Decreto nº 9057, de 25 de maio de 2017 que regulamenta o Art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, considera-se Educação à Distância, a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e Tecnologias de Informação e Comunicação, com pessoal qualificado, políticas de acesso, acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros. Além disso, é necessário desenvolver atividades educativas por estudantes e profissionais da Área, que estejam em lugares e tempos diversos. (Brasil, 2017).

Hodges *et al.*, (2020) afirmam que, no contexto da pandemia do Covid-19, muitas instituições implementaram respostas rápidas que envolveram equivocadamente as tecnologias como se fossem experiências de EaD. As aulas e atividades remotas são aplicadas pontualmente acompanhando o ensino presencial aplicado em plataformas digitais. Enquanto isso, a EAD foi projetada para prestar atendimento, aplicar atividades, aulas e outras demandas em um ambiente de aprendizado, com apoio de tutores e recursos tecnológicos que favorecem o ensino.

Ainda segundo Arruda (2020), a pandemia revelou a necessidade de entender que o ensino remoto vai além do acesso à tecnologia. É essencial considerar a complexidade da situação dos docentes, que estavam em isolamento social, com suas próprias famílias e enfrentavam fragilidades em suas atividades profissionais

3.3 Aulas Remotas no Ensino Superior brasileiro

Com a crise sanitária, as universidades se viram forçadas a adotar o Ensino Remoto Emergencial. As recomendações à Educação Superior, contidas no parecer CNE/CP nº 5/2020, de 28 de abril de 2020, dizem respeito às atividades remotas, não presenciais ou à distância, referentes às disciplinas ou atividades práticas e laboratoriais:

- adotar a substituição de disciplinas presenciais por aulas não presenciais;
- adotar a substituição de atividades presenciais relacionadas à avaliação, processo seletivo, TCC e aulas de laboratório, por atividades não presenciais, considerando o modelo de mediação de tecnologias digitais de informação e comunicação adequado à infraestrutura e interação necessárias;
- regulamentar as atividades complementares, de extensão e o TCC; organizar o funcionamento de seus laboratórios e atividades preponderantemente práticas em conformidade com a realidade local;
- adotar atividades não presenciais de práticas e estágios, especialmente aos cursos de licenciatura e formação de professores, extensíveis aos cursos de ciências sociais aplicadas e, onde couber, de outras áreas, informando e

enviando à SERES ou ao órgão de regulação do sistema de ensino ao qual a IES está vinculada, os cursos, disciplinas, etapas, metodologias adotadas, recursos de infraestrutura tecnológica disponíveis às interações práticas ou laboratoriais a distância;

- adotar a oferta na modalidade a distância ou não presencial, às disciplinas teórico- cognitivas dos cursos da área de saúde, independente do período em que são ofertadas;
- supervisionar estágios e práticas profissionais na exata medida das possibilidades de ferramentas disponíveis;
- definir a realização das avaliações de forma remota;
- adotar regime domiciliar para alunos que testarem positivo ou que sejam do grupo de risco; organizar processo de capacitação de docentes para o aprendizado a distância ou não presencial;
- implementar teletrabalho para professores e colaboradores;
- proceder o atendimento ao público dentro das normas de segurança editadas pelas autoridades públicas e com espeque em referências internacionais;
- divulgar a estrutura de seus processos seletivos de forma remota totalmente digital;
- reorganização dos ambientes virtuais de aprendizagem e outras tecnologias disponíveis nas IES para atendimento do disposto nos currículos de cada curso;
- realização de atividades on-line síncronas de acordo com a disponibilidade tecnológica;
- oferta de atividades on-line assíncronas de acordo com a disponibilidade tecnológica;]
- realização de testes on-line ou por meio de material impresso entregues ao final do período de suspensão das aulas; e
- utilização de mídias sociais de longo alcance (WhatsApp, Facebook, Instagram etc.) para estimular e orientar os estudos e projetos (Brasil, 2020).

No âmbito das recomendações em relação às atividades remotas na Educação Superior, Valente *et al.*, (2020) apontam que os professores, habituados às práticas tradicionais de ensino, por meio de aulas expositivas (com o auxílio do quadro e giz ou projetor de slides), se viram diante de um grande desafio para lecionar utilizando outros recursos. Contudo, segundo Arruda (2020, p. 266) no Ensino Superior é possível perceber menos resistências à implementação de tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem, sobretudo por atender pessoas adultas, que não se encontram em processo de formação inicial que envolve o contato físico, a movimentação do corpo e a socialização nos seus mais diferentes níveis – como ocorre na Educação dos jovens, na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e Médio.

Severo *et al.*, (2021) alegam que, na aposta por transpor para ambientes virtuais de aprendizagem, um percurso formativo planejado para acontecer presencialmente, os pressupostos existentes sobre didática, prática docente e aprendizagem no Ensino Superior auxiliaram a organização de um itinerário formativo que aproveitasse e potencializasse os recursos no ensino remoto, minimizando suas limitações. Os professores fizeram uso da experiência e criatividade para melhorar as aulas e atividades remotas. No ensino remoto emergencial, as estratégias didáticas precisaram ser adaptadas para superar os desafios do

ambiente virtual.

3.4 Estratégias didáticas e tecnologias

O termo estratégia: do grego “*strategía*” e do latim “*strategia*”, é a arte de aplicar ou explorar os meios e condições favoráveis e disponíveis, em determinada situação, tendo como objetivo específico, em sua execução a compreensão dos conteúdos ministrados aos estudantes (Luckesi, 1994; Anastasiou; Alves, 2004).

A palavra "didática" tem origem grega "*didaktiké*", que significa a arte de ensinar, por isso, desempenha um papel fundamental na formação acadêmica e no desenvolvimento de estratégias pedagógicas eficazes. [...] o verbo ensinar, do latim “*insignare*”, significa marcar com um sinal, que deveria ser de vida, busca e despertar para o conhecimento (Anastasiou; Alves, 2004, p. 13). A prática educativa é o processo pelo qual são assimilados conhecimentos e experiências acumulados pela prática social da humanidade (Libâneo, 2013, p. 23).

A utilização das tecnologias digitais ou aplicativos educacionais pelo professor, a partir do planejamento do componente curricular para promover aprendizagem por intermédio de um processo de interação, é classificada como uma estratégia didática. À medida que o professor experimenta suas estratégias didáticas nas aulas, cria novas percepções e novas formas de ensinar e aprender com as tecnologias (Pereira *et al.*, 2022).

De acordo com o Relatório de Ações de Transição Covid-19 da UFU, a avaliação do ensino remoto na instituição, em 2020, comparada à oferta regular presencial, indica que foi necessária a preparação de todos os envolvidos, em especial dos docentes, para a realizar as AARE/2020. A fim de capacitar os docentes, a Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas (PROGEP) ofereceu cursos para reuniões virtuais e conferências Web Mconf., Metodologias Ativas, Tecnologias Digitais, para Atividades de Ensino Remotas, Moodle, Teams, para docentes no Ensino Remoto e Seminários de Integração ao Ambiente de Trabalho. Em 2020, esses cursos ofertados contaram com 1.939 inscrições, nem todas ocupadas por docentes da universidade.

Na organização de aulas para o ensino remoto, os professores utilizaram o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). Nele, o docente organizava materiais e utilizava recursos tecnológicos para apoiar os processos de ensino aprendizagem contando com várias funcionalidades, como fóruns, glossários, wikis, envio de atividades e lições, questionários, *quiz*, entre outros recursos, que puderam ser explorados. Mesmo geograficamente distantes, os participantes podiam manter interações de forma mediada (online), por meio de textos escritos, compartilhamento de áudios, vídeos, textos, imagens e as telas de seus computadores.

Um ponto importante na realização de atividades síncronas no ensino remoto, era a possibilidade de disponibilizar posteriormente a gravação das aulas para aqueles alunos, que não conseguiram participar simultaneamente, assistissem e acompanhassem a atividade em outro momento. As aulas gravadas podiam ser disponibilizadas em ambientes como o Moodle, Teams, Google Drive, YouTube, Dropbox, etc., ou por meio de links que pudessem ser enviados pelo e-mail.

O Ensino Remoto Emergencial trouxe inovações e desafios aos processos educativos que permitiram também novas formas de interação, principalmente entre professores e alunos, para além do espaço físico da sala de aula. As tecnologias digitais educacionais propiciaram suportes e recursos que, incorporados às práticas pedagógicas, auxiliaram as atividades dos alunos e mudaram a dinâmica de trabalho dos professores.

Os professores podem promover combinações possíveis de recursos e estratégias didáticas que se constituem em componentes fundamentais para a aprendizagem ativa (Nogueira *et al.*, 2023). O docente pode combinar diferentes tipos de aulas dependendo dos objetivos de aprendizagem e das características dos alunos. Alguns tipos de aula, como a aula expositiva, a aula dialógica, a aula magistral, a aula demonstrativa, a aula prática, colóquio, seminário, aula remota ou on-line, aula invertida, foram destacados no Quadro 1, apresentado abaixo:

Quadro 1 – Tipos de aula

Tipos de aula	Características	Referências
Aula expositiva clássica	É a mais comum nas escolas de todos os níveis. Nesse tipo de aula, o professor discorre sobre determinado assunto durante algum tempo, sendo que a postura dos alunos é totalmente passiva.	Masetto (2003); Sá <i>et al.</i> (2017)
Aula expositiva dialogada	Também chamada dialógica, é um tipo de aula na qual o professor quebrará a postura passiva dos seus alunos, por meio da introdução de questionamentos a serem respondidos por eles, dinamizando a atividade em sala de aula. É uma exposição do conteúdo com a participação ativa dos estudantes.	Anastasio; Alves (2004)
Aula magistral	O professor, geralmente é um especialista de renome, discorre sobre o tema proposto, oferecendo uma visão mais ampla sobre o assunto. Depois, o tema da aula será desenvolvido de forma mais detalhada em grupos menores, em um momento conduzido por monitores, ou até mesmo professores auxiliares do especialista. O objetivo é apresentar um tema por meio de uma revisão geral sob diferentes perspectivas, atualizar conhecimentos e descrever os resultados, incluindo a experiência para provocar no aluno a motivação para explorar o conteúdo em maior profundidade.	Gatica Saavedr; Rubi-Gonzales (2021)
Aula demonstrativa	Tipo de aula em que o professor, com o uso de equipamentos e outros materiais, inclusive experimentais, demonstra a operação, os efeitos ou mesmo uma lei científica. O docente demonstra o que deve ser realizado pelos estudantes. Ao mesmo tempo, o professor discorre sobre o tema, relacionando seus aspectos teóricos e práticos.	Sá <i>et al.</i> (2017)

Aula prática	Tem como principal característica, o uso de equipamentos e materiais, com os quais os alunos fazem algum tipo de experiência sobre uma lei científica ou os efeitos dela, relacionando seus aspectos teóricos e práticos, sendo, por isso, uma metodologia de trabalho ativa.	Sá <i>et al.</i> (2017)
Colóquio	É um espaço de comunicação, de certa maneira formal, em comparação a outras formas comunicativas. Isto ocorre porque seu principal objetivo é a exposição ou debate sobre algo particular, portanto, não há muito espaço para desviar-se, pois o tema é bem estruturado. Na aula-colóquio, o saber pode ser problematizado e compartilhado, mas a atenção continua a se centrar na atividade do professor e seus materiais de apoio. Enquanto o aluno é o objeto de formação a ser motivado. O professor é o planejador de recursos e gestor do diálogo.	Barca (2004)
Seminário	Aula ministrada por um grupo de alunos em que há debate acerca da matéria exposta por cada um dos participantes. Abre espaço para grupos ou sujeitos discutirem ou debaterem temas ou problemas que são colocados em discussão. Na maioria dos casos, os estudantes precisam pesquisar a respeito de um tema para apresentá-lo e discuti-lo cientificamente.	Anastasiou; Alves (2004)
Aula remota ou online	Realizada através de tecnologias digitais, como videoconferências, plataformas de aprendizagem online, e outras ferramentas virtuais.	Santos Junior; Monteiro (2020)
Aula invertida	Os alunos estudam o conteúdo antes da aula, permitindo que o tempo de aula seja dedicado a discussões, resolução de problemas e atividades práticas. A aula invertida é uma estratégia ativa e um modelo híbrido, que otimiza o tempo da aprendizagem e do professor.	Da Silveira Júnior (2020) Valente (2018) Bacich; Moran (2018)

Fonte: Elaborado pela autora.

Anastasiou e Alves (2004) ressaltam a importância das estratégias grupais. Segundo elas, participar de grupos de estudo permite o desenvolvimento de uma série de habilidades que auxiliam na construção da autonomia, no autoconhecimento do aluno, do lidar com o diferente, da exposição e da contraposição, enfim, habilidades para o papel profissional para o qual o aluno se prepara na universidade, como local de ensaios, de acertos e de erros.

Ainda de acordo com as autoras algumas estratégias de trabalho docente podem ser desenvolvidas com os estudantes em sala de aula, tais como: aula expositiva dialogada, estudo de texto, portfólio, tempestade cerebral, mapas conceituais, estudo dirigido, lista de discussão por meios informatizados, solução de problemas, Phillips 66⁴, grupo de verbalização e de observação, dramatização, estudo de caso, seminário, júri simulado, simpósio, painel, fórum, oficina (laboratório ou *workshop*) e estudo do meio. Também fazem parte dessas estratégias, a aprendizagem baseada em equipes, instrução por pares, *design thinking*, *coaching* reverso (Baldiçera; Machado, 2020).

Em uma prática pedagógica com a aplicação de jogos, o professor pode combinar de

⁴ É uma estratégia pedagógica que pode ser utilizada com classes numerosas, pois os estudantes são agrupados em número de 6 e, durante 6 minutos, trabalham no levantamento de questões ou fechamento de um tema tendo mais 6 minutos para a socialização (Anastasiou; Alves, 2004, p. 94).

forma otimizada os componentes educacionais e divertidos do jogo didático, transformando a aprendizagem em uma forma divertida de aprender. A gamificação se tornou um recurso, que pode ser explorado no ensino remoto, como didático-pedagógico para o desenvolvimento de várias disciplinas. O docente pode ressignificar a maneira de ensinar e potencializar habilidades por meio dos jogos, mas para isso, é necessário repensar quais são seus objetivos no escopo da atividade implementada (Motta *et al.*, 2021, Melo *et al.*, 2022, Cunha *et al.*, 2023).

O olhar do professor deve estar atento à mudança de perfil do aluno e à diversidade de sua sala de aula. Cabe a ele também observar que está, cada vez mais difícil, motivar os alunos do século XXI, por meio de aulas expositivas nas quais o professor é o dono do saber e estabelece com o aluno uma relação autoritária e unilateral. Para que o processo de ensino-aprendizagem aconteça, é necessário que seja adotada uma metodologia de ensino, para nortear as aulas em uma sequência didática para que a interação professor-aluno aconteça.

De acordo com Shidiq (2023), não se pode substituir a posição dos seres humanos como indivíduos que interagem diretamente e verbalmente. A aprendizagem da escrita baseada na comunicação, envolve interação entre professor e aluno para explorar as ideias dos alunos como materiais de escrita e as explicações do professor como uma estratégia para escrever essas ideias facilmente, o que requer conexão emocional e criatividade para o professor entender as nuances, pequenas expressões, estilos de aprendizagem e subjetividade dos alunos.

No ensino tradicional, o conhecimento humano possui um caráter cumulativo, e deve ser adquirido pela transmissão realizada na instituição escolar. O método tradicional de ensino, no Brasil, tem sido utilizado há muito tempo, afinal, a Ciência se desenvolveu exponencialmente, na virada para o século XX, aprimorando teorias antigas e descobrindo novas. E todo esse conhecimento construído foi repassado para a humanidade por meio das instituições de ensino (escolas e universidades). No entanto, por mais que todos esses conhecimentos tenham sido transmitidos de geração para geração por meio da educação tradicional, a constante evolução científica do conhecimento modificou o comportamento da sociedade que também passou a aprender de formas diferentes.

As metodologias de ensino são abordagens, técnicas e estratégias utilizadas pelos educadores para facilitar a aprendizagem dos alunos (Anastasiou; Alves, 2004). Existem várias estratégias metodológicas, ou seja, o professor pode dispor de recursos e caminhos diversos para construir sua aula. Cada metodologia de ensino possui embasamento teórico e objetivos próprios. Na metodologia tradicional é comum que as aulas ministradas pelo professor sejam expositivas e organizadas a partir de materiais padronizados, como livros e apostilas, etc. Nesse

contexto, os estudantes não só devem assimilar e memorizar todos os conteúdos ensinados em sala de aula, mas também serem estimulados a revisá-los (Anastasiou; Alves, 2004; Libâneo, 2013). Essa metodologia ainda está presente na maioria das salas de aula brasileiras.

A metodologia sociointeracionista é uma abordagem pedagógica que enfatiza a importância das interações sociais e culturais no processo de aprendizagem (Vygotsky, 1984). O professor, nesse contexto, é o mediador do processo de ensino-aprendizagem e os estudantes são incentivados a realizar trabalhos em grupo e a compartilhar seus conhecimentos com os colegas em sala de aula. A metodologia ativa é um conjunto de estratégias pedagógicas que visam facilitar a aprendizagem dos estudantes e proporcionar uma educação crítica e problematizadora da realidade, a partir do redirecionamento do estudante para o centro do processo de construção de conhecimento (Bacich; Moran, 2018; Cavalcanti e Filatro (2018).

Quando se fala em metodologias ativas de ensino é importante ressaltar que elas não surgiram de forma repentina, mas convergem com as diferentes teorias pedagógicas elaboradas por importantes pensadores da Educação (Baldiçera; Machado, 2020). No planejamento de atividades síncronas ou assíncronas, a utilização de estratégias metodológicas ativas colaboram na aprendizagem dos discentes que, com isso, podem ser motivados a aprender de forma autônoma e participativa. A proposta é que o estudante atue como protagonista no processo de aprendizagem, participando ativamente e sendo responsável pela construção de conhecimento.

Existe uma diversidade de estratégias metodológicas que podem dinamizar os processos de ensino e aprendizagem. O importante é que o docente as selecione e as combine, identificando as principais dificuldades nos percursos de aprendizagem dos discentes. A participação do estudante na construção desse processo é fundamental para que o conhecimento seja significativo (Piffero *et al.*, 2020; Oliveira *et al.*, 2020).

As seguintes metodologias ativas também foram utilizadas no Ensino Remoto Emergencial: a Aprendizagem Baseada em Projetos; Sala de Aula Invertida; Gamificação (Oliveira; Oliveira, 2021); Aprendizagem Baseada em Problemas (Maciel *et al.*, 2020, Motta *et al.*, 2021); Blended Learning ou Ensino Híbrido (Arruda; Siqueira, 2020, Motta *et al.*, 2021; Oliveira; Oliveira, 2021); Seminários (Arruda; Siqueira, 2020; Assis *et al.*, 2021); Eventos Online; Tarefas Assíncronas (Regueiro *et al.*, 2020).

De acordo com Oliveira *et al.*, (2020), as Metodologias Ativas podem apoiar processos de ensino aprendizagem de forma dinâmica, compreendendo o protagonismo do discente como eixo norteador. Alguns exemplos de metodologias ativas estão relacionados no quadro abaixo:

Quadro 2 – Metodologias Ativas

Exemplos de Metodologias ativas	Características	Referências
Aprendizagem Baseada em Problemas	Tem o objetivo de estimular os estudantes por meio da resolução colaborativa de desafios. Ao explorar soluções dentro de um contexto específico de aprendizagem, que pode utilizar a tecnologia e/ou outros recursos, essa metodologia incentiva as habilidades de investigar, refletir e criar diante de uma dada situação desafiadora. O docente atua como mediador da aprendizagem, provocando e instigando o estudante a buscar as resoluções por meio de percursos autônomos de aprendizagens significativas.	Anastasiou; Alves (2004); Bacich; Moran (2018); Maciel <i>et al.</i> (2020), Motta <i>et al.</i> , (2021)
Aprendizagem Baseada em Projetos	Busca levar os estudantes à investigação, por meio do conceito “aprendendo a fazer”, próprio da cultura “Maker”, tão debatida no contexto atual. Os estudantes podem se envolver em um processo de pesquisa, elaboração de hipóteses iniciais, busca por recursos e aplicações práticas, visando alcançar uma solução ou a elaboração de um produto. As etapas de aprender e fazer tornam-se inseparáveis, propiciando a comunicação e a interação entre pares para a construção colaborativa do conhecimento, de modo contextualizado. Os discentes podem organizar suas descobertas de forma criativa, explorando formatos multimídia, fazendo uso de gráficos, tabelas, vídeos, aplicativos, webquests e ferramentas tecnológicas diversas.	Oliveira; Oliveira (2021)
Aprendizagem baseada em Times	Tem por finalidade a formação de equipes dentro da turma, considerando a aprendizagem que privilegia o fazer em conjunto para compartilhar ideias. O professor pode trabalhar essa aprendizagem por meio de um estudo de caso ou projeto, para que os alunos resolvam os desafios de forma colaborativa. Dessa forma, eles aprendem uns com os outros, empenhando-se para formar o pensamento crítico, construído por meio de discussões e reflexões entre si..	Correia <i>et al.</i> (2023)
Sala de aula invertida	Coloca o estudante como protagonista dos processos de ensino e aprendizagem, considerando-se rever as aulas expositivas com foco no ensino tradicional. Por meio dessa proposta, os espaços de aprendizagem ultrapassam os limites das salas de aulas e se reconfiguram em aprendizagens mais dinâmicas, flexíveis e abertas, com foco no estudante. Nesse modelo, o estudante tem acesso a conteúdos de forma antecipada, propiciando que o discente elabore conhecimento prévio sobre o conteúdo a ser estudado e interaja com os colegas para realizar projetos e resolver problemas.	Oliveira; Oliveira, (2021); Da Silveira Júnior (2020); Valente (2018); Bacich; Moran (2018)
Rotação por estações	A sala de aula é dividida em espaços de aprendizado chamados estações e todos relacionados ao tema principal da aula. Cada estação o abordará o tema por meio de uma atividade diferente, de acordo com um objetivo específico, sendo que ao menos uma das estações deve conter uma atividade online.	De Oliveira <i>et al.</i> (2021)
Gamificação	Envolve a utilização de jogos para engajar e envolver os estudantes nos processos de aprendizagem. A gamificação é, basicamente, usar estratégias, ideias e mecanismos de jogos para incentivar os discentes na realização de atividades. O docente atua como espécie de “designer de jogos”, buscando formas de engajar o estudante em seu próprio aprendizado, despertando-lhe a curiosidade e o envolvimento na construção do conhecimento.	Oliveira; Oliveira (2021); Cunha <i>et al.</i> (2023)

Fonte: Elaborado pela autora.

A expansão de acesso e a evolução da internet mudaram a forma como a sociedade se relaciona, se comunica e também o modo como aprendemos. Hoje, as informações são

transmitidas de forma instantânea e dinâmica. Assim, em vez da transmissão de conhecimentos, os alunos constroem seu conhecimento na prática, e os professores atuam como mediadores do conhecimento.

Cunha *et al.*, (2023) e Motta *et al.*, (2021), destacam que no universo virtual, onde a sociedade está interconectada por meio da internet, o ambiente educacional passa a ser um espaço em que o aprendizado exige práticas inovadoras de ensino, logo, o desafio do professor é encontrar uma direção para interagir com o aluno. Nesse sentido, Silva e Freitas (2020, p. 389) ressaltam que no Ensino Remoto Emergencial:

Aos docentes tornou-se indispensável a utilização de procedimentos metodológicos sistematizados, integradores e inovadores tais como: aplicativos, plataformas digitais e ambientes virtuais que potencializassem a qualidade das relações de aprendizagem.

É importante compreender que o uso de aplicativos é capaz de proporcionar diferentes atividades, possibilitando a utilização dos mesmos de maneira crítica e criativa e, principalmente, buscando se adequar ao conteúdo de cada disciplina. Ao integrar a tecnologia às práticas educativas, o professor pode mudar a maneira de ensinar, potencializando habilidades e despertando maior interesse e motivação dos alunos, inseridos cada vez mais na cultura digital.

De acordo com Menezes e Silva (2022), novos formatos de estratégias de ensino e de aprendizagem começaram a ser adaptados ao ensino remoto de todas as instituições educativas. Algumas estratégias didáticas com a utilização de mídias digitais colaboraram para que os docentes conseguissem ministrar suas aulas, nesse período, a partir de arquivos ou documentos em formato PDF, artigos, áudios, aulas ministradas ao vivo (síncrona) e/ou gravadas (assíncronas), aplicativos, cursos online, hipertextos; simulação clínica em ambiente virtual, *games* e jogos didáticos, *quizzes* e questionários, *lives*, oficinas virtuais, *podcasts*, portfólios, simulações de realidade virtual e realidade aumentada, vídeos, videoconferências gravadas, *webinars*, etc.

Outras plataformas disponíveis de redes sociais e abertas para outras finalidades, como WhatsApp, Facebook, Instagram, Twitter (agora X), TikTok, etc., também puderam ser adotadas para criar interações e apoiar o ensino remoto. As redes sociais também foram utilizadas como meio de produção de recursos educacionais digitais. Dentre elas destacam-se: WhatsApp (Silva; Freitas, 2020; Valente *et al.*, 2020; Limeira *et al.*, 2020; Ferreira *et al.*, 2020); Youtube (Regueiro *et al.*, 2020; De Andrade Carneiro *et al.*, 2020); Facebook (Valente *et al.*, 2020; Regueiro *et al.*, 2020; De Andrade Carneiro *et al.*, 2020); Instagram (Arruda; Siqueira, 2020; Silus *et al.*, 2020; Regueiro *et al.*, 2020; Valente *et al.*, 2020).

Martins e Giraffa (2020) destacam a questão da formação docente inicial e contínua, que é cada vez mais necessária, posto que a construção da fluência digital depende da maturidade e experimentação contínua do professor. Zabalza (2004) afirma que é preciso insistir, mais uma vez, no fato de que não se trata apenas de formação no conhecimento e no uso de recursos (formação em informática, uso da rede, etc.), mas nas possibilidades didáticas e formativas das tecnologias. Trata-se, por fim, de enriquecer os processos de aprendizagem unindo-os ao novo contexto tecnológico, sem fazer o que se fazia antes com meios sofisticados.

As mudanças sociais e tecnológicas ocorridas nos últimos anos, criam novas demandas de formação profissional, para as quais o professor deve estar preparado. Como qualquer prática pedagógica, as metodologias ativas exigem mediação pedagógica por parte dos professores e planejamento adequado para sua utilização, sob pena de se tornar um acessório trabalhoso e pouco eficiente (Masetto; Gaeta, 2019). Neste ambiente de mudanças complexas, o professor tem o desafio de se reinventar e reaprender o caminho para essa transformação, aderindo à tecnologia em sua diversidade de plataformas e aplicações *web*, postulando novos princípios pedagógicos em um novo contexto de aprendizagem (Baque; Marcillo, 2020).

Para além disso, segundo Ochs (2024), é importante considerar, também, que o crescimento da Inteligência Artificial (IA) generativa expõe dilemas complexos que envolvem diversos atores sociais, especialmente os usuários e cidadãos, educadores e instituições de ensino que utilizam essas aplicações no cotidiano, assim influenciando a demanda e a direção do desenvolvimento tecnológico, exercendo o papel de questionar o uso da IA em diferentes contextos. No centro disso estão os educadores que podem preparar as novas gerações para lidar com os efeitos adversos das Inteligências Artificiais e da ação algorítmica, incluindo a identificação de sua presença, a compreensão de seus efeitos no comportamento individual e coletivo e a habilidade de questioná-los e até modificá-los, promovendo a desalienação frente à tecnologia, de forma a capacitar os usuários e fortalecer sua autonomia em relação às máquinas (Ochs, 2024).

O uso da tecnologia digital é cada vez mais frequente em todas as Áreas do conhecimento (Rahman; Watanobe, 2023) assim como nas mais simples atividades do dia a dia de qualquer ser humano e em qualquer parte do mundo, sem nem mesmo que as pessoas percebam sua presença. Mas, assim como a Inteligência Artificial pode trazer inúmeras vantagens, como praticidade, velocidade e qualidade dos serviços, ela também esbarra em questões éticas, morais e sociais, podendo oferecer riscos, caso seja usada irresponsavelmente ou para fins negativos (Ozório, 2021). É o caso, por exemplo, das questões sobre manipulação

de dados, a privacidade e proteção de dados, o viés algorítmico e a discriminação, etc.

Nesse contexto, Buckingham (2022) destaca a importância de uma educação midiática que focalize o exercício da criticidade. No que se refere aos usos dos meios de informação e comunicação, integrando-os, de modo responsável e ético. Santos e Aguaded (2023) ressaltam que é relevante os estudantes aprenderem de forma colaborativa a fazer uso dos meios de comunicação e informação em situações reais de aprendizagem, atuando de forma colaborativa e vivenciando situações em que as tecnologias digitais possibilitem um posicionamento crítico e, conseqüentemente, favoreçam uma aprendizagem realmente transformadora.

Em contextos educativos, a utilização das Inteligências Artificiais generativas, como o *ChatGPT*, pode incentivar a reinvenção/reorganização da escola, pensando numa educação “fora do comum”, baseada em recursos e metodologias amplamente utilizadas em outras áreas e que pode ressignificar os espaços escolares de estudantes universitários, aproximando-os e afastando-os da realidade cotidiana (Giraffa; Khos-Santos, 2023, p. 130).

De acordo com as reflexões de Shidiq (2023), a Inteligência Artificial pode ser empregada nos processos de ensino-aprendizagem de uma forma que desperte novos conhecimentos, estimule as interações e processos colaborativos, o diálogo, as discussões e a criticidade nas relações professor-aluno, no sentido de aperfeiçoar o trabalho docente, otimizar criações e inovações, sendo que o foco deve ser a qualidade e a veracidade das informações, além da capacidade crítica dentro do contexto em que se aplica o uso de recursos, como o *ChatGPT*.

É importante compreender a utilização das tecnologias como estratégias pedagógicas, entretanto, o desafio é mais abrangente, não é apenas a sua implementação. É necessário combiná-las com perspectivas e propostas didáticas, ou seja, dinamizar a capacidade de uso efetivo das tecnologias em contextos educacionais com critérios pedagógicos. É preciso também um determinado conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes em relação às tecnologias e não somente o seu uso (Piontkewicz, 2024). Os educadores podem, portanto, conhecer detalhadamente o conteúdo, as metodologias e as especificidades de sua disciplina, aprendendo a usar a tecnologia de forma significativa e eficaz para ensinar o conteúdo e potencializar o trabalho docente (Júnior, 2018, p. 1101).

4 PERCURSO METODOLÓGICO

As informações aqui elencadas descrevem como foram realizadas as etapas de coleta, organização e análise dos dados coletados. Para a revisão bibliográfica, buscaram-se obras clássicas e trabalhos relacionados às estratégias didáticas inovadoras, metodologias de ensino, tipos de aula, recursos tecnológicos e estratégias midiáticas utilizadas para um ensino de qualidade em consonância ao tema abordado nesta pesquisa. Para isto, foram priorizadas as publicações mais recentes, no período compreendido entre maio de 2020 a maio de 2024.

Identificou-se uma quantidade extensa de publicações, que apresentam e discutem novas abordagens pedagógicas nos processos de ensino aprendizagem com utilização de metodologias ativas, aprendizagem colaborativa, interação professor-aluno, por meio de plataformas digitais de aprendizagem e redes sociais, jogos digitais (gamificação), etc.

Em relação à busca pelo tema, os descritores utilizados foram “estratégias didáticas”, “estratégias pedagógicas”, “estratégias midiáticas”, “Educação Superior” e “ensino remoto”. Nesse contexto, esta pesquisa considerou, como referencial, as publicações sobre estratégias pedagógicas e midiáticas utilizadas no Ensino Superior, já que o objeto de estudo envolve esses procedimentos, no Ensino Remoto Emergencial da UFU, durante a pandemia.

A partir do descritor “estratégias didáticas” foram encontradas 856 publicações na base de dados Periódicos CAPES, pelos descritores “estratégias didáticas e Ensino Superior” foram encontrados 84 publicações e pelos descritores “estratégias didáticas, Ensino Superior e ensino remoto” foram encontradas 56 publicações. Considerando o recorte temporal para a pesquisa, maio de 2020 a maio de 2024, foram encontradas e selecionadas 11 publicações.

Já na base de dados da plataforma SciELO, foram encontradas 65 publicações a partir dos descritores “estratégias didáticas” e pelos descritores “estratégias didáticas e “Ensino Superior” foram encontradas 8 publicações, porém considerando o recorte temporal, foram encontradas e selecionadas 2 publicações.

Em relação às pesquisas com o descritor “estratégias pedagógicas” foram encontradas 3.813 publicações na base de dados Periódicos CAPES. Com os descritores “estratégias pedagógicas e Ensino Superior” 262 publicações. Quando são considerados “estratégias pedagógicas, Ensino Superior e ensino remoto” 28 publicações, mas diante do recorte temporal estabelecido, foram encontradas 27 publicações e selecionadas 18.

Na base de dados da plataforma SciELO foram encontradas 207 publicações com o descritor “estratégias pedagógicas”, ao passo que por descritores “estratégias pedagógicas e Ensino Superior” foram encontradas 23 publicações. Com os descritores “estratégias

pedagógicas, Ensino Superior e ensino remoto foi encontrada e selecionada uma publicação.

Em relação às pesquisas com o descritor “estratégias midiáticas” foram encontradas 128 publicações na base de dados da plataforma Periódicos CAPES. A partir dos descritores “Educação Midiática e Ensino Superior” foram encontradas duas publicações e com os descritores “Educação Midiática, Ensino Superior e ensino remoto” nenhuma publicação.

Na base de dados da plataforma SciELO foram encontradas oito publicações com os descritores “estratégias midiáticas”. Pelos descritores “estratégias midiáticas e Ensino Superior” nenhuma publicação foi encontrada, o que nos leva a inferir que “estratégias midiáticas” ainda é um tema pouco explorado.

Após essa revisão bibliográfica, a partir dos descritores estabelecidos para a busca nas bases de dados citadas, foi elaborada uma Planilha⁵ para a criação de um levantamento bibliográfico a fim de selecionar as pesquisas mais pertinentes ao embasamento teórico no que concerne ao tema e objetivos desta pesquisa, por meio da leitura dos resumos de cada amostra indicada.

4.1 O projeto FAPEMIG e o recorte específico da pesquisa

Esta pesquisa faz parte do projeto que vem sendo desenvolvido (desde 2022) por pesquisadores⁶ da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), com financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais – FAPEMIG, aprovado no âmbito do edital Demanda Universal FAPEMIG - 2022 (Processo APQ - 00853-22), intitulado “Educação, Tecnologia e Comunicação: articulações entre saberes e estudo do impacto das estratégias pedagógicas e midiáticas utilizadas pela UFU durante o período de aulas remotas” (de agora em diante denominado como “Projeto FAPEMIG”), o projeto está estruturado em fases - que variam de I a VI e tem previsão de término em setembro de 2025. O projeto focaliza os saberes acumulados e mobilizados por docentes da UFU - em termos de experiências e vivências educacionais - durante o período de suspensão das aulas presenciais da graduação em virtude da pandemia, no que se refere às estratégias didáticas e tecnologias (analógicas / digitais).

Quanto ao detalhamento da proposta, a pesquisa objetivou, nas fases iniciais, construir

⁵ Ver Anexo 01.

⁶ O projeto é coordenado pela Professora Vanessa Matos dos Santos e tem a participação dos professores: Gilma Maria Rios, Cairo Mohamad Ibrahim Katrib, Alécia Pádua Franco, Renato de Aquino Lopes, Taciana Oliveira Souza, Valéria Peres Asnis e Priscila Gimenes Cardoso e seus orientandos no período.

um mapeamento de disciplinas ofertadas de forma remota pela UFU ao longo dos primeiros 18 meses de pandemia e suspensão de atividades presenciais e implementação das AARE/2020, ou seja, de 18/03/2020 a 18/07/2021, a partir da suspensão das aulas presenciais na universidade (entre 18/03/2020 e 09/08/2020).

Como enfrentamento à crise, a UFU, por meio de seus Conselhos Superiores, aprovou a oferta das AARE. A Resolução nº 7/2020, do Conselho de Graduação da UFU, dispôs sobre a instituição, autorização e recomendação de Atividades Acadêmicas Remotas Emergenciais, em caráter excepcional e facultativo, em razão da pandemia da COVID-19, e sobre a realização de estágio durante a suspensão do Calendário Acadêmico, no âmbito do ensino da Graduação na Universidade Federal de Uberlândia (UFU, 2020).

A resolução estabeleceu que os colegiados dos cursos, em conjunto com o Núcleo Docente Estruturante (NDE), teriam autonomia para definir se adotariam as atividades remotas e quais as disciplinas, obrigatórias ou optativas, seriam disponibilizadas aos estudantes. Podiam ser ofertadas disciplinas teóricas e práticas, desde que fosse possível a realização das mesmas, de forma remota. As ferramentas utilizadas poderiam ser síncronas, com interação simultânea (*lives*, por exemplo) e assíncronas (que não houvesse necessidade que professor e estudantes estivessem conectados ao mesmo tempo).

Ficou estabelecido pela Resolução nº 7/2020 que as AARE seriam ofertadas em etapas. A etapa I das AARE, concretizada no período de 10/08/2020 a 10/10/2020, não foi analisada neste estudo, por ter sido considerada como um período de adaptação e transição por parte da Universidade, técnicos-administrativos, docentes e discentes. A Etapa II das AARE foi acrescentada pela Resolução nº 8, de 07 de agosto de 2020, no período de 22/10/2020 a 23/12/2020 e, conforme a Resolução⁷ 25/2020, o Primeiro Período Regular Remoto foi estabelecido e realizado entre 01/03/2021 a 19/06/2021, vide quadro 03:

Quadro 03 – Etapas temporais implementadas pela UFU durante o período de suspensão das aulas presenciais na Graduação

ETAPA	PERÍODO	DURAÇÃO
-------	---------	---------

⁷ Resolução Nº 25/2020, do Conselho de Graduação da UFU. (Alterada pela Resolução CONGRAD nº 11/2021, de 13/05/2021, Resolução CONGRAD nº 16, de 21/06/2021, Resolução CONGRAD nº 28, de 20/09/2021, Resolução CONGRAD nº 38, de 14/02/2022, e Resolução CONGRAD nº 54, de 23/05/2022). Aprovou o Calendário Acadêmico da Graduação, referente aos períodos letivos 2020/1, 2020/2, 2021/1 e 2021/2, para os campi de Uberlândia, Pontal, Monte Carmelo e de Patos de Minas.

AARE - Etapa I⁸	10/08/2020 a 10/10/2020	9 semanas de aula
AARE - Etapa II	22/10/2020 a 23/12/2020	9 semanas de aula
Primeiro Período Regular Remoto (PPRR)⁹	01/03/2021 à 19/06/2021	16 semanas de aula

Fonte: Dados da Pesquisa FAPEMIG (2024).

Diferentemente das AARE (etapas I e II), o Primeiro Período Regular Remoto não teve caráter extraordinário e nem facultativo. Tratou-se, portanto, de um período sujeito às normas regulares da Graduação da UFU. Com base no mapeamento (realizado por Área do conhecimento¹⁰ e índices de evasão e retenção¹¹), a equipe de pesquisadores se debruçou a compreender a relação existente (caso exista) entre as variáveis (Área e índice de aproveitamento¹²) e as propostas pedagógicas implementadas, utilização de plataformas, mídias e dinâmicas interacionais e comunicacionais desenvolvidas. Para este mapeamento, os dados oficiais referentes às disciplinas ofertadas (nome da disciplina, nome do docente responsável pela oferta da disciplina no período indicado, número de vagas, número de alunos matriculados, número de alunos aprovados, etc) foram solicitados junto à Diretoria de Administração e Controle Acadêmico, órgão da Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD/UFU). Cabe ressaltar que a UFU possui diferentes bases de dados, a Diretoria de Administração e Controle Acadêmico (DIRAC) buscou agregar as informações para disponibilizá-las para a pesquisa em questão, a partir de solicitação oficial por meio de ofício (vide Anexo 02).

Após a disponibilização desses dados oficiais, o coletivo de pesquisadores do Projeto FAPEMIG se dedicou a tratar as informações disponibilizadas. Para esta organização, feita pelo Microsoft Access, os pesquisadores consideraram cinco critérios específicos (vide Anexo

⁸ Este período foi desconsiderado do recorte temporal porque o coletivo de pesquisadores entendeu tratar-se de um período de adaptação ao novo contexto.

⁹ Este período foi ofertado, cronologicamente, em 2021 mas, em termos de calendário acadêmico, a referência é primeiro semestre de 2020.

¹⁰ Embora tanto o CNPq quanto a CAPES, no Brasil, indiquem uma divisão mais pormenorizada entre as áreas, esta pesquisa contemplou uma divisão mais geral e tradicional entre as áreas do saber, quais sejam: Humanas, Exatas e Biológicas.

¹¹ A expressão “índice de evasão e retenção” passa, de agora em diante, a ser substituída por “índice de aproveitamento”. Dada a multiplicidade de compreensões e metodologias possíveis para calcular retenção e evasão, mas, sobretudo, o fato de que os períodos AARE não oferecerem parâmetros suficientes para estes cálculos, posto que neste período o discente não sofreria retenção. As tabelas disponibilizadas pela DIRAC indicavam o campo “sem aproveitamento” no período das AARE para indicar alunos reprovados ou desistentes.

¹² O índice de aproveitamento registrado diz respeito ao resultado da relação entre matriculados e aprovados; variáveis contempladas: maior índice de aproveitamento (100%) e menor índice de aproveitamento: (0%).

3). As informações foram organizadas, em cada Área, em tabelas, a partir destas duas variáveis: período de oferta e índice de aproveitamento. O cruzamento entre as variáveis resultou na ideia de que cada Área fosse trabalhada por meio de quatro tabelas, cada uma organizada em função das variáveis de pesquisa.

4.1.1 Variável de pesquisa

No que se refere ao escopo desta pesquisa, especificamente, é importante destacar que consideramos a Área de Ciências Humanas, por onde debruçaremos na análise dos dados coletados, elaborados pelo coletivo de pesquisadores, a partir de um instrumento de coleta (roteiro de entrevistas semiestruturadas) com a proposta de focalizar o objetivo geral desta investigação (vide documento constante como Apêndice B).

A pesquisa FAPEMIG parte de duas variáveis: período de oferta da disciplina e aproveitamento. Com relação à primeira variável, o período de oferta das disciplinas foi definido pelas disciplinas que foram ofertadas na AARE II e no Primeiro Período Regular Remoto; a segunda variável pressupõe maior ou menor aproveitamento, mas não foi foco das análises objetivadas na presente pesquisa.

Após a organização das informações disponibilizadas pela DIRAC, o coletivo de pesquisadores se dividiu em função da análise de dados oriundos das diferentes Áreas. Nesse sentido, cabe esclarecer que, embora não estivesse contemplado no projeto aprovado pela FAPEMIG, o coletivo de pesquisadores ponderou que, além das Áreas gerais (Humanas, Exatas e Biológicas), também seria importante contemplar uma análise geral acerca de como ocorreu o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes com deficiência da UFU, por se tratar de um público que demanda adequações neste processo. Tal decisão se deu em função da importância do tema, da escassez de informações da UFU e da especialização de uma professora que pesquisa o tema.

O instrumento em questão foi aplicado, em caráter de pré-teste, por pesquisadores discentes, junto a 30 professores da UFU, (sendo 10 de cada Área do conhecimento). Esse quantitativo representa metade da amostra (recorte) estabelecida na pesquisa, como descrito a seguir.

4.2 Universo e amostra

O universo, ou população, representa o conjunto total de elementos que possuem as

características que compreendem o propósito do estudo. A amostra é um subconjunto dessa população. É preciso, portanto, uma amostra que seja representativa da população, isto é, que forneça dela uma imagem fiel (Laville; Dionne, 1999). Para garantir essa representatividade, podem ser utilizados diversos métodos de amostragem, como amostragem aleatória simples, amostragem estratificada, entre outros.

Consideradas as dificuldades de várias naturezas para se observar todos os elementos da população, neste estudo, serão analisadas as disciplinas, considerando as variáveis já apresentadas que são os índices de menor e maior aproveitamento. Ambos foram identificados pelo grupo de pesquisa FAPEMIG, que analisou os dados brutos fornecidos pela DIRAC. Na amostragem por estratos, divide-se a população. A dos professores, por exemplo, em estratos ou subgrupos em função de certas características, relacionadas aos fins do estudo.

Desse modo, a amostra desta pesquisa é composta por 20 professores das Ciências Humanas da UFU, que ministraram aulas durante a Etapa II das AARE e do Primeiro Período Regular Remoto nos cursos de Graduação. O critério de representatividade atribuído para a determinação da amostra foi o de professores cujas disciplinas por eles ministradas no período especificado tiveram maiores e menores índices de aproveitamento. Assim, este grupo de professores será considerado como a população (Laville; Dionne, 1999). Essa maneira de selecionar permite principalmente reduzir o erro de amostragem sem aumentar a extensão da amostra global (Laville; Dionne, 1999, p. 171).

Cabe aqui o esclarecimento de que inicialmente o projeto FAPEMIG previa uma amostra menor (e não estatística) de docentes a serem entrevistados para detalhamento acerca das estratégias didáticas por eles implementadas durante o período de suspensão das aulas presenciais da Graduação na UFU. Considerando a primeira proposta, havia a previsão de que 30 docentes seriam entrevistados (10 de cada Área e, dentro de cada Área, cinco cujas disciplinas alcançaram maiores índices de aproveitamento e cinco cujas disciplinas registraram os menores índices de aproveitamento). Anteriormente a essa decisão metodológica, os docentes entrevistados para o pré-teste foram selecionados aleatoriamente para testar o instrumento. Uma vez testado e validado, o instrumento seria aplicado apenas para a amostra de docentes selecionada para a pesquisa.

Ainda considerando a primeira proposta, o grupo de pesquisadores FAPEMIG elaborou, com base no pré-teste, uma adaptação das perguntas em um questionário online, com perguntas fechadas, que pudessem ser respondidas de forma mais rápida, a título de sondagem. Este instrumento foi enviado, pelo e-mail institucional (projetoFapemig@faced.ufu.br) aos docentes selecionados na amostra de pesquisa. Entretanto os retornos foram demasiadamente

baixos (de 30 docentes convidados, apenas 14 responderam o instrumento online), o que levou o coletivo de pesquisadores a mudar a estratégia para a coleta de dados. É importante destacar ainda que, dos 14 respondentes, apenas três sinalizaram positivamente para uma entrevista semiestruturada naquele momento. Após considerar este cenário, deu-se o processo de reestruturação do instrumento de coleta de dados em função dos resultados observados durante o pré-teste (os detalhamentos serão apresentados no item 4.3.1).

O instrumento reformulado (roteiro para entrevista semiestruturada – Apêndice B), foi então avaliado, no que se refere à necessidade de síntese de informações, para se tornar mais claro ao respondente. Em relação aos quadros 1 e 2, apresentados anteriormente, os dados foram agrupados em duas perguntas mais sintéticas, sem perda de conteúdo. Em vez de perguntar ao professor acerca de múltiplas formas de aula e metodologias de ensino, a equipe do projeto sintetizou as opções sem que, com isso, se perdesse a riqueza de informações que tal pesquisa pode sublinhar.

A segunda etapa diz respeito à validade e confiabilidade do instrumento de coleta de dados. Instrumentos qualitativos também precisam obedecer a critérios metodológicos rigorosos para que possam ser considerados válidos do ponto de vista científico. A consistência interna do instrumento foi medida pelo Coeficiente Alfa de Cronbach¹³ (como detalhado no item 4.3.1). Além disso, para manter a fidedignidade dos dados obtidos e, principalmente, assegurar a representatividade correta de cada um dos estratos indicados na pesquisa, foi necessário aumentar o número de respondentes. Assim sendo, para a coleta de dados, foi selecionado o total de 60 professores (e não mais 30), 20 de Ciências Humanas, 20 de Ciências Exatas e 20 de Ciências Biológicas.

Quadro 04 - Estratificação para a coleta de dados

Fase da Pesquisa: Coleta de dados qualitativos (Entrevistas)				
Amostra estratificada 60 Professores → 20 Professores - Área de Ciências Humanas → 20 Professores - Área de Ciências Exatas → 20 Professores - Área de Ciências Biológicas				
ÁREA/PERÍODO	AARE Etapa II Menor Aproveitamento	AARE EtapaII Maior Aproveitamento	PPRR* Menor Aproveitamento	PPRR Maior Aproveitamento

¹³ Os testes realizados com o auxílio do software SPSS – versão 23 demonstraram que o instrumento atingiu o valor 0,77 (numa escala entre 0 e 1, o valor mínimo considerado para que um instrumento seja considerado confiável é 0,7).

Humanas	5	5	5	5
Exatas	5	5	5	5
Biológicas	5	5	5	5

Fonte: Elaborado pela autora.

*PPRR – Primeiro Período Regular Remoto

Especificamente, neste recorte da pesquisa (destacado na cor laranja no Quadro 04), foram considerados 20 professores da área de Ciências Humanas da UFU, que ministraram aulas nos cursos de Graduação da área de Ciências Humanas, sendo cinco em disciplinas com menor aproveitamento e cinco em disciplinas com maior aproveitamento na Etapa II das AARE. Também foram considerados, a partir dos mesmos critérios, outros 10 professores que lecionaram no Primeiro Período Regular Remoto.

É importante destacar ainda que, no escopo desta pesquisa, a análise, de cunho descritivo e inferencial, será apresentada em função apenas da variável “período”, ou seja, sobre as possíveis distinções entre as estratégias utilizadas durante a AARE II e o PPRR¹⁴.

A partir dessas adequações e, sobretudo, a partir da perspectiva de que os respondentes deveriam/poderiam intervir no resultado da pesquisa de forma ativa, os docentes pesquisadores mudaram a abordagem: por se tratar de uma pesquisa de caráter qualitativo (entrevista), poderia ser mais conveniente que o vínculo pessoal se sobrepusesse ao aspecto institucional. Desta forma, em vez de enviar convites para entrevista, por e-mail institucional, os professores pesquisadores do projeto passaram a enviar os convites pelos seus e-mails pessoais¹⁵. Desta forma, não é mais a instituição que solicita uma entrevista e sim um colega de trabalho (Bettman, 2022).

Os convites passaram a ser enviados de acordo com uma dinâmica comum. A partir dos critérios estabelecidos no recorte da pesquisa, os docentes pesquisadores passaram a enviar

¹⁴ No Projeto FAPEMIG, a análise das quatro variáveis de pesquisa de forma conjunta, com viés estatístico, é conduzida pela doutoranda do PPGED, Danielle Cristina da Silva.

¹⁵ Diante da quantidade de informações disponibilizadas, os pesquisadores docentes do Projeto Fapemig se dividiram, em duplas, como coordenadores (tanto para a coleta, quanto para a análise de dados de disciplinas contempladas no recorte da pesquisa) de cada área. Desta forma, as professoras doutoras Vanessa Matos dos Santos e Priscila Gimenes Cardoso (ambas da FAGED) passaram a responder pela área de Ciências Humanas. A professora doutora Valéria Peres Asnis e o professor doutor Cairo Mohamad Katrib (ambos também docentes da FAGED) ficaram responsáveis pela área de Ciências Biológicas. Dados da área de Ciências Exatas ficaram sob responsabilidade do professor doutor Renato de Aquino Lopes (FACOM) e da professora doutora Taciana Oliveira Souza (FAMAT). Estas informações são importantes porque, em função da nova dinâmica adotada para a coleta de dados (mediante envio de convites mais pessoais), as duplas de docentes passaram a utilizar seus e-mails institucionais pessoais em detrimento do e-mail institucional do projeto.

os convites de forma escalonada, em rodadas. Inicialmente, em cada rodada, 20 convites eram enviados a cada uma das Áreas. Posteriormente e diante da necessidade de dinamizar a coleta de dados, as rodadas seguintes contemplavam um número maior de convites.

Apesar da mudança da estratégia, com envios escalonados, e a crença por parte do coletivo de pesquisadores em receber um número maior de respostas positivas, isso não ocorreu e a situação não prevista pelo coletivo acabou se impondo: convites foram enviados para todos os professores constantes nas tabelas, mas ainda assim, o projeto não alcançou a totalidade de entrevistados pretendidos.

Em função desse baixo retorno de aceitação e confirmação dos professores, aos quais os convites foram enviados por e-mail, para conceder as entrevistas, partiu-se então para outro método: a busca ativa. Por meio dela, foram observados, primeiramente os critérios definidos na tabela de seleção das disciplinas de maior e menor aproveitamento. Mas o período de busca ativa por professores coincidiu com a greve das Universidades Públicas em todo o Brasil, dificultando assim a realização das entrevistas. Houve várias tentativas de contato com os docentes, muitas delas sem respostas.

Uma das dificuldades encontradas para a realização das entrevistas foi que muitos docentes que aderiram à greve, não respondiam aos e-mails e ou, quando respondiam, estavam envolvidos em reuniões e trâmites da greve e solicitavam que as entrevistas fossem realizadas após a greve. Assim que a greve foi encerrada, iniciou-se o período de férias na UFU, ocasionando o atraso do cronograma de realização das entrevistas, finalizadas somente no segundo semestre de 2024.

4.3 Instrumento de coleta de dados: roteiro para entrevistas semiestruturadas

O roteiro de entrevista semiestruturada foi escolhido como instrumento de coleta de dados pelos participantes do Grupo de pesquisa FAPEMIG-UFU (Apêndice B). A entrevista semiestruturada é um modelo flexível, que segue um roteiro prévio, mas permite ao candidato e ao entrevistador fazerem perguntas complementares para compreender o fenômeno investigado. Combina um roteiro de perguntas previamente formuladas com novas questões abertas que podem surgir durante a interação entre os interlocutores. O entrevistador possui maior controle sobre o que se pretende, mas há espaço para reflexão espontânea do entrevistado sobre os assuntos abordados.

A entrevista do Projeto FAPEMIG foi planejada com a utilização de um roteiro propício e aberto à inclusão de novos conhecimentos, a partir dos relatos dos entrevistados,

não incluídos no roteiro, garantindo um instrumento eficaz na coleta de informações relevantes e válidas para a pesquisa. A escolha desse instrumento para a coleta de dados se justificou por possibilitar que os sujeitos discorressem de forma guiada, porém livres sobre a temática norteadora.

Segundo Manzini (2012), todos os tipos de entrevistas podem ser utilizados em uma pesquisa educacional, contudo, a entrevista semiestruturada tem sido amplamente utilizada para o entendimento das questões estudadas nesse ambiente, por apresentar características mais flexíveis e interativas, apropriadas para investigar a diversidade de atores presentes na escola, como professores, alunos, pais, diretores, pedagogos, coordenadores, agentes educacionais, fornecendo dados valiosos para a compreensão dos processos educativos.

É relevante ressaltar ainda que o roteiro de entrevistas buscou formas de simplificar a compreensão de termos (tanto por parte do entrevistador quanto por parte do entrevistado). Isso explica porque, por exemplo, nem todos os termos levantados conceitualmente (vide quadros 1 e 2) aparecem da mesma forma no Roteiro de Entrevista Semiestruturada adotado nesta pesquisa.

4.3.1 Pré-teste

Concluída a primeira versão do roteiro de entrevistas, foi realizada, em seguida, a validação do instrumento. O pré-teste foi aplicado no período de 11/09/2023 a 15/09/2023 no Campus Santa Mônica da UFU, com professores da Área de Ciências Humanas, selecionados de forma aleatória. Em um contato inicial, os docentes foram consultados pessoalmente, sobre a possibilidade de conceder as entrevistas, alguns professores foram entrevistados imediatamente após o primeiro contato e outros solicitaram que a entrevista fosse agendada em outro horário. Ressalta-se que os docentes foram muito receptivos e generosos, contribuindo com seus conhecimentos e informações fundamentais para o trabalho.

Por meio do pré-teste é possível detectar inconsistências ou lacunas no roteiro, o que possibilita os ajustes necessários antes da aplicação definitiva. Muitos problemas podem ser identificados no roteiro das entrevistas quando elas saem do papel e ganham significado na interação com outros indivíduos (Triviños, 1987). Durante a entrevista com os professores, foram identificadas situações que destacaram a necessidade de análise e alterações pertinentes na organização e formulação das questões. Essa interação direta possibilitou ajustes importantes no roteiro final, garantindo maior relevância e eficácia na obtenção das

informações desejadas.

A análise do instrumento de testagem permitiu identificar possíveis ambiguidades ou limitações que pudessem comprometer a qualidade dos dados coletados. Além disso, essa análise contribuiu para a validação do instrumento e para garantir sua adequação ao contexto e aos participantes da pesquisa.

4.3.2 Ajustes realizados após o pré-teste

Segundo Marconi; Lakatos (2003), os temas e questões escolhidos devem estar alinhados aos objetivos da pesquisa e devem ser claros, relevantes e não ambíguos. É importante considerar cada questão para garantir que elas forneçam informações válidas.

Com a aplicação preliminar do instrumento de coleta de dados foi possível identificar as perguntas ambíguas, direcionar melhor as questões, de acordo com os objetivos propostos no projeto (as estratégias pedagógicas e midiáticas mobilizadas pelos docentes nas AARE) e organizá-las de uma forma mais compreensível e abrangente. No instrumento testado, foi observado que as perguntas semelhantes, relacionadas às etapas I e II das AARE foram colocadas separadamente, constatando-se depois da testagem, que elas poderiam ser colocadas de uma forma mais concentrada e resumida. Outro ponto importante observado, foram as questões sobre gamificação, uma vez que nem todos os entrevistados tinham conhecimento prévio sobre o assunto. A diversidade de itens incluídos na questão gerou dúvidas, por isso essa questão foi reestruturada de uma forma mais simplificada e de fácil compreensão.

Constatou-se que o pré-teste do instrumento foi relevante para a reorganização e elaboração das questões do roteiro final, de acordo com as informações levantadas. Desse modo, o roteiro de entrevistas semiestruturadas foi dividido em quatro partes, incluindo o perfil dos docentes, as estratégias didáticas mobilizadas, as metodologias e mídias digitais e sociais utilizadas e a prática docente no período das AARE. O roteiro final ficou mais organizado e objetivo.

O pré-teste verifica se o instrumento apresenta três importantes elementos: fidedignidade, validade e operatividade (Marconi; Lakatos, 2003). A análise do instrumento de testagem permitiu identificar possíveis falhas, ambiguidades ou limitações que pudessem comprometer a qualidade dos dados coletados. A análise do instrumento de testagem foi fundamental para assegurar a confiabilidade e a validade dos resultados obtidos durante o processo investigativo. Para verificar a fidedignidade do instrumento construído, procedeu-se ao teste do coeficiente Alfa de Cronbach que avalia a consistência de um instrumento de

pesquisa e a correlação entre as perguntas formuladas.

4.4 Entrevistas

Ao retomar e detalhar o percurso metodológico, recordamos que inicialmente a seleção dos entrevistados foi realizada pelo envio de convites por e-mail para todos os docentes da Área das Ciências Humanas. Após o aceite dos docentes, as entrevistas semiestruturadas foram agendadas e realizadas de forma presencial e virtual, conforme indicação do professor. Em seguida, depois da quarta e última rodada de convites, partiu-se para a busca ativa de entrevistados pelos pesquisadores, por meio de consulta às tabelas disponibilizadas pela Diretoria de Administração e Controle Acadêmico (DIRAC), considerando o protocolo, abaixo, implementado:

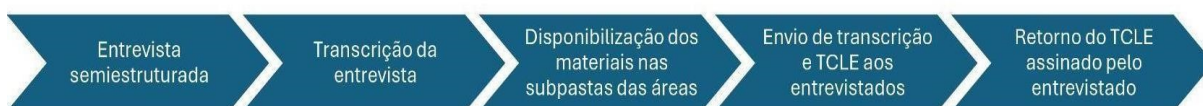
a) O professor coordenador fez o envio dos convites para os professores selecionados em sua Área conforme recorte estabelecido em sua tabela (já incluindo o triplo de e-mails – algo que equivaleria a três rodadas). Aguardavam-se 2 dias. Na ausência de respostas, realizou-se o novo procedimento - até o fim da tabela.

b) Finalizada a tabela, o professor coordenador voltou ao mesmo documento e enviou convites para todos os demais professores que, por algum critério de seleção, acabaram ficando de fora.

c) Após estas etapas, foi iniciada a busca ativa pelos pesquisadores, a partir dos critérios definidos na tabela estratificada.

Devido à preocupação em relação à identificação dos entrevistados, conforme estabelecido nas entrevistas, optou-se pelo anonimato deles. Os dados foram recolhidos confidencialmente, de forma voluntária e anônima com anotação de códigos numéricos nas transcrições e códigos alfabéticos para os 20 professores entrevistados.

Figura 01: Etapas para a realização das entrevistas semiestruturadas:



Fonte: Pesquisa FAPEMIG (2024).

A gravação dos áudios das entrevistas foi realizada mediante autorização verbal dos entrevistados no momento da abordagem. A gravação tem a vantagem de registrar todas as expressões orais, imediatamente, deixando o entrevistador livre para prestar atenção no

entrevistado (Lüdke; André, 1999). Nesse sentido, percebe-se a importância de desenvolver a habilidade do pesquisador para que ele consiga ao mesmo tempo manter a atenção e interesse pela fala do entrevistado, enquanto arranja maneiras de enfatizar e registrar informações de detalhamento.

4.4.1 Transcrições

É indispensável que o entrevistador disponha de tempo, logo depois de findada a entrevista, para preencher os claros deixados nas anotações, enquanto a memória ainda está quente. Se deixar passar muito tempo, certamente será traído por ela, perdendo aspectos importantes da entrevista que lhe custou tanto esforço (Lüdke; André, 1999, p. 37).

Destacam-se algumas das etapas realizadas, logo após a gravação das entrevistas, tais como: preenchimento de informações de detalhamento pelo pesquisador, transcrição da gravação (ajustes linguísticos, sem ocorrer distorções de sentido), disponibilização dos materiais nas subpastas das Áreas. Antes disso, o TCLE¹⁶ (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido) foi elaborado e enviado aos entrevistados, assim como a validação do Projeto¹⁷ de pesquisa na Plataforma Brasil.

As transcrições de 16 entrevistas foram feitas digitalmente, sem a utilização de aplicativos, com o intuito de registrar minuciosamente os pontos relevantes observados. Isso contribuiu para destacar muitos aspectos importantes, demandou um esforço maior e atenção do pesquisador, mas auxiliou na organização e análise dos dados. Houve a utilização de aplicativos de transcrição de áudio nas quatro últimas entrevistas.

4.4.2 Validação

Por meio das entrevistas presenciais, os professores relataram experiências, desafios, reflexões e as estratégias didáticas e midiáticas utilizadas nas atividades escolares exercidas em condições muito diferentes das usuais.

De acordo com a Resolução 466, de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde, o respeito devido à dignidade humana exige que toda pesquisa se processe com consentimento livre e esclarecido dos participantes, indivíduos ou grupos que, por si e/ou por

¹⁶ TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido) é fundamental para a análise ética do projeto de pesquisa e garante que os direitos do participante sejam respeitados.

¹⁷ CAAE - Certificado de Apresentação de Apreciação Ética na Plataforma Brasil nº: 83473024500005152.

seus representantes legais, manifestem a anuência à participação na pesquisa .

Para o envio da transcrição aos docentes entrevistados e a validação das entrevistas, os coordenadores da pesquisa revisaram o material e solicitaram ajustes aos pesquisadores, caso necessário. Em seguida, enviaram a transcrição aos entrevistados para estes terem a oportunidade de revisá-la e pedir ajustes, se necessário, sem suprimir ou editar.

4.4.3 Organização dos dados validados

Após a conclusão das entrevistas no segundo semestre de 2024 e com o retorno dos documentos e de suas validações por parte dos entrevistados, a coordenadora geral da pesquisa iniciou a desidentificação de cada um dos arquivos com base em códigos. Em seguida, teve início a categorização de dados pelos pesquisadores. Inicialmente, foi elaborado um quadro representativo do perfil dos entrevistados, considerando os 20 docentes entrevistados da área de Ciências Humanas da UFU, 10 docentes da Etapa II e 10 docentes do Primeiro Período Regular Remoto, conforme Quadros 05 e 06 relacionados abaixo:

**Quadro 05 – Perfil dos docentes entrevistados da Área de Ciências Humanas –
AARE II**

Códigos das transcrições	Docentes	Sexo	Idade	Curso em que atua	Tempo de Docência	Atua na Pós-Graduação
Código 2024APQ12	B	Masculino	43 anos	Economia	15 anos	Sim
Código 2024APQ19	I	Masculino	49 anos	Música	20 anos e 6 Meses	Não
Código 2024APQ21	K	Feminino	67 anos	Arquitetura e Urbanismo	32 anos	Sim
Código 2024APQ23	M	Feminino	56 anos	Psicologia e Educação	28 anos	Sim
Código 2024APQ24	N	Feminino	43 anos	Ciências contábeis	15 anos	Sim
Código 2024APQ25	O	Feminino	56 anos	Arquitetura e Urbanismo e Design	26 anos	Sim
Código 2024APQ27	Q	Feminino	39 anos	Ciências Sociais	5 anos	Não
Código 2024APQ28	R	Feminino	41 anos	Arquitetura e Urbanismo	10 anos	Não
Código 2024APQ29	S	Feminino	47 anos	Administração e Engenharia Civil	14 anos	Não
Código 2024APQ30	T	Masculino	52 anos	Pedagogia	26 anos	Não

Fonte: Elaborado pela autora.

**Quadro 06 – Perfil dos docentes entrevistados da Área de Ciências Humanas –
Primeiro Período Regular Remoto**

Códigos das transcrições	Docentes	Sexo	Idade	Curso em que atua	Tempo de Docência	Atua na Pós-Graduação
Código 2024APQ11	A	Masculino	53 anos	Teatro	30 anos	Sim
Código 2024APQ13	C	Masculino	49 anos	Arquitetura e Urbanismo	18 anos	Não
Código 2024APQ14	D	Masculino	52 anos	Teatro	14 anos	Sim
Código 2024APQ15	E	Masculino	44 anos	Arquitetura e Urbanismo e Design	20 anos	Não
Código 2024APQ16	F	Feminino	50 anos	Artes Visuais	20 anos	Sim
Código 2024APQ17	G	Feminino	48 anos	Administração	20 anos	Sim
Código 2024APQ18	H	Feminino	61 anos	Pedagogia	24 anos	Sim
Código 2024APQ20	J	Feminino	48 anos	Design	15 anos	Não
Código 2024APQ22	L	Masculino	49 anos	História e Jornalismo	26 anos	Sim
Código 2024APQ26	P	Masculino	43 anos	Ciências Contábeis	10 anos	Sim

Fonte: Elaborado pela autora.

De acordo com os Quadros 05 e 06, 11 docentes que participaram das entrevistas são mulheres e 09 docentes são homens, 12 docentes atuaram na graduação e também atuaram na pós-graduação durante a oferta do ensino remoto emergencial e 10 docentes possuem 20 anos ou mais de tempo de exercício na docência. A partir do levantamento do perfil dos docentes entrevistados, foi iniciada uma leitura das transcrições das entrevistas para dar início à codificação e categorização dos dados, conforme metodologia de Análise de Conteúdo.

4.5 Análise de Conteúdo

A análise das entrevistas será realizada com base na Análise de Conteúdo (Bardin, 1977) e (Silva; Fossá, 2015), que utilizam procedimentos sistemáticos e objetivos para a descrição e/ou predição do conteúdo de mensagens, sejam elas manifestas (explícitas) ou latentes (ocultas), por meio de indicadores quantitativos e/ou qualitativos (Bardin, 1977; Minayo, 2001; Chizzotti, 2006).

Trata-se de uma técnica para analisar o que foi dito nas entrevistas ou aquilo que é observado pelo pesquisador. As etapas da técnica propostas por Bardin (1977), são organizadas em três fases: 1) pré-análise – codificação 2) exploração do material – categorização e 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação – apresentação dos resultados. No primeiro estágio, se organiza o material a ser analisado. No segundo, efetua-se a análise. E, no terceiro, buscam-se as explicações para os fenômenos pesquisados.

Como método de investigação, a Análise de Conteúdo compreende procedimentos especiais para o processamento de dados científicos. É uma ferramenta, um guia prático para a ação, sempre renovada em função dos problemas cada vez mais diversificados que se propõe a investigar. Pode-se considerá-la como um único instrumento, mas marcada por uma grande variedade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto, qual seja a comunicação (Moraes, 1999).

Para analisar o material é preciso empreender um estudo minucioso de seu conteúdo, das palavras e frases que o compõem, procurar o sentido, captar as intenções, comparar, avaliar, descartar o acessório, reconhecer o essencial e selecioná-lo em torno das ideias principais. São esses os princípios da Análise de Conteúdo que busca desmontar a estrutura e os elementos do que avalia para esclarecer diferentes características e extrair significação (Laville; Dionne, 1999, p. 14).

A codificação corresponde a uma transformação - efetuada segundo regras precisas - dos dados brutos do texto. Essa transformação que ocorre por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo, ou da sua expressão, susceptível de esclarecer o analista acerca das características do texto, que podem servir de índices. A organização da codificação compreende três escolhas: (1) O recorte: escolha das unidades; (2) A enumeração: escolha das regras de contagem; (3) A classificação e a agregação: escolha das categorias. Dessa forma, a análise categorial consiste no desmembramento e posterior agrupamento ou reagrupamento das unidades de registro do texto. Assim, a repetição de palavras e/ou termos pode ser a estratégia adotada no processo de codificação para serem criadas as unidades de registro e, posteriormente, as categorias de análise iniciais (Bardin, 1977).

Assim, o método aplicado foi selecionar os aspectos mais significativos das entrevistas, de maneira a contemplar os objetivos propostos na pesquisa, categorizando nos subtemas na fase de codificação do material. Essa codificação teve início na leitura geral das transcrições das 20 entrevistas realizadas com os professores da Área de Ciências Humanas da UFU. Levando-se em consideração a condição humana dos professores e as relações sociais e afetivas no contexto pandêmico e nos processos de ensino aprendizagem. Além disso, foram considerados os desafios do Ensino Remoto Emergencial da UFU na condição de isolamento social, preocupação com a contaminação pelo vírus da Covid-19 e a situação dos professores nesse contexto, trabalhando em casa com a família, crianças pequenas, outras doenças, pertencer a grupo de risco, no caso de uma professora entrevistada, etc., para assim, dar início à categorização dos dados.

É relevante ressaltar a extensão desse movimento neste trabalho, considerando que,

além de todos os aspectos emocionais e psicológicos enfrentados, os professores foram responsáveis por proporcionar a continuidade das atividades de ensino-aprendizagem de forma remota, o que demandou envolvimento ativo e grande esforço na aprendizagem de novas metodologias de ensino, práticas pedagógicas e estratégias didáticas e midiáticas inovadoras.

A constituição das categorias seguiu o percurso metodológico descrito por Bardin (1977). Após a seleção do material e a leitura flutuante, iniciou-se a fase de exploração, por meio da codificação do conteúdo. A exploração do material consistiu na construção das operações de codificação, considerando os excertos das falas dos docentes entrevistados como parâmetros para a constituição das unidades de registros. A codificação foi realizada com base na recorrência de termos e temas semelhantes, que, ao serem triangulados com os resultados observados, passaram a configurar as unidades de registro, possibilitando, assim, a construção progressiva das categorias, conforme proposto por Bardin (1977), ao enfatizar a importância da organização e sistematização dos dados para a interpretação do conteúdo.

A categorização gera classes que reúnem um grupo de elementos da unidade de registro. As classes são compiladas a partir da correspondência entre a significação, a lógica do senso comum e a orientação teórica do pesquisador (Oliveira *et al.*, 2003). As categorias, são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da Análise de Conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse, efetuado em razão dos caracteres comuns destes elementos (Bardin, 1977).

As falas e excertos das entrevistas foram organizado em unidades de registro cujos temas-chaves foram identificados. A partir do resumo dos excertos realizou-se a primeira categorização. Esse processo permite identificar padrões, relações e significados em um material, contribuindo para uma compreensão mais profunda do fenômeno em estudo (Bardin, 1977).

O agrupamento de temas correlatos deu origem às primeiras categorias iniciais para depois originarem as categorias intermediárias, que também aglutinadas em função da ocorrência dos temas resultaram nas categorias finais. Assim, o texto das entrevistas inicialmente foi recortado em unidades de registro (termos, temas, frases, excertos), agrupadas tematicamente em categorias iniciais, intermediárias e finais para possibilitarem as inferências. A análise comparativa foi realizada através da justaposição das diversas categorias existentes em cada análise, ressaltando os aspectos considerados semelhantes e os que foram concebidos como diferentes.

A Análise de Conteúdo compreendeu as seguintes etapas:

- 1) Leitura geral do material coletado (entrevistas);

- 2) Codificação dos dados para formulação de categorias de análise, utilizando a transcrição das entrevistas e as indicações trazidas pela leitura geral;
- 3) Recorte do material, em unidades de registro (frases, excertos, temas) comparáveis e com o mesmo conteúdo semântico;
- 4) Estabelecimento de categorias que se diferenciam, tematicamente, nas unidades de registro (passagem de dados brutos para dados organizados).
- 5) Agrupamento progressivo das categorias (iniciais → intermediárias → finais);
- 6) Inferência e interpretação, respaldadas no referencial teórico.

5 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS OBTIDOS

5.1 Elaboração das categorias de análise

Com vistas a refinar a análise dos dados, o agrupamento progressivo das categorias iniciais resultou na emergência das categorias intermediárias e finais, as quais são representadas nos quadros que seguem:

5.2 Categorias iniciais

As 28 categorias iniciais (vide Quadro 7) representam as impressões preliminares sobre a realidade investigada cujo conteúdo foi organizado em tabelas, com base nas relações e agrupamentos das unidades de registro identificadas sistematicamente. Assim, essas categorias iniciais foram definidas, enumeradas e classificadas como resultado do processo de codificação de 20 entrevistas. Cada categoria foi exemplificada por excertos selecionados das falas dos entrevistados, contando com o respaldo do referencial teórico.

Quadro 07 - Categorias iniciais

1. Disponibilização de material didático diferente nas plataformas
2. Produção muito maior de conteúdo didático online para apresentar aos estudantes
3. Demanda de mais tempo para inserção de conteúdo nas plataformas
4. Falta de habilidade com as plataformas e tecnologias digitais
5. Falta de experiência com o ensino remoto e conhecimento didático-pedagógico da utilização dos recursos tecnológicos e midiáticos
6. Orientações e oferta de cursos para uso das plataformas disponibilizadas pela UFU
7. Treinamento insuficiente para oferecer o Ensino Remoto Emergencial (pedagógico e psicológico) e para a preparação de material didático diferenciado
8. Treinamento sobre metodologias ativas
9. Flexibilização do acesso ao professor por meio das plataformas e aplicativos de mensagens
10. Dimensão do ambiente familiar (restrita)
11. Dificuldade de adaptar os recursos tecnológicos disponíveis às aulas práticas
12. Falta dos instrumentos disponibilizados nos Laboratórios fechados na pandemia
13. Necessidade de pagamento de plataformas pelos docentes para ampliar os recursos tecnológicos, limites de acesso e investimento na conectividade da internet
14. Falta de computadores, celulares e internet compatíveis para as atividades dos alunos de baixa condição social nas aulas online
15. Recursos tecnológicos e midiáticos utilizados como estratégias pedagógicas
16. Tipo de aula predominante nas AARE
17. Tipo de metodologia de ensino predominante nas AARE
18. Atividades síncronas e assíncronas

19. Estratégias didáticas com a utilização de redes Sociais (Instagram, vídeos, YouTube)
20. Estratégias didáticas com a utilização de metodologias ativas
21. Estratégias didáticas com a utilização das plataformas de ambiente virtual de aprendizagem Teams, Moodle e também de webconferências Google Meet
22. Estratégias didáticas com a utilização de aprendizagem colaborativa, quadros interativos (Padlet, Miro, Mind Maps e Wiki)
23. Estratégias didáticas com a utilização de grupos de trabalho docente e de estudantes
24. Estratégias didáticas com a utilização de atendimentos virtuais
25. Recursos tecnológicos e midiáticos que continuam em uso nas aulas presenciais
26. Contaminação pelo vírus, casos de AVC, grupos de risco, gravidez, saúde mental
27. Visão ampliada da realidade e da condição socio-econômica dos estudantes no ambiente das aulas remotas
28. O professor e a aula remota no contexto familiar e na condição de isolamento social

Fonte: Elaborado pela autora.

A partir dessas categorias iniciais foram elaboradas cinco categorias intermediárias e, a partir dessa construção, foram identificadas duas categorias finais. Os quadros foram nomeados de acordo com as categorias identificadas e apresentados na sequência para explicitar o processo de maturação que sedimentou o percurso entre as três categorias estabelecidas (categoria inicial, categoria intermediária e categoria final). Os excertos coletados que embasam cada uma das categorias estão dispostos na parte central dos quadros (docentes com a escrita na cor azul fazem parte do grupo AARE II e docentes com a escrita na cor verde fazem parte do grupo PPRR).

5.3 Categorias intermediárias

Infere-se aqui a subjetividade do pesquisador ao conceder a identificação das categorias. No caso das intermediárias, estão pautadas nas narrativas dos entrevistados e referencial teórico. A aglutinação das primeiras três categorias originou a primeira categoria intermediária, denominada: *Metodologia de ensino para as aulas remotas*. O Quadro 8 ilustra o processo de formação da primeira categoria intermediária:

Quadro 8 - Primeira categoria intermediária

Categorias Iniciais	Excertos /Parâmetros (Norteadores)	Categoria Intermediária
1. Disponibilização de material didático diferente nas plataformas	Docente H: “Foi um trabalho mais intenso nesse período. Trabalhava mais do que no presencial. Chegava a trabalhar de 12 a 14 horas por dia, com a preparação e a aula e muitas correções. E para tudo que colocava na plataforma Moodle, precisava colocar as explicações para o aluno e tudo isso levava	I. Metodologia de ensino para as aulas remotas

	<p><i>tempo. Não era como a aula presencial em que a professora explicava ao aluno como deveria ser a atividade e ele anotava. Nesse período, tinha que escrever tudo para o aluno, sobre a organização dos trabalhos e da aula, tudo isso foi interessante de aprender. O material que seria disponibilizado na plataforma Moodle precisava ter uma linguagem diferente”.</i></p> <p>Docente O: “[...] e outra coisa é preparar todo o material, porque ele é diferente, para apresentar remotamente, o material didático”.</p>	
2. Produção muito maior de conteúdo didático online para apresentar aos estudantes	<p>Docente O: “O período em que a gente ficou oferecendo aula online foi horrível, porque trabalhamos três vezes mais do que o normal. E a exigência de produção para poder apresentar conteúdos online é muito maior, inclusive para poder sustentar a atenção dos estudantes. Então gerou um estresse muito grande. Eu trabalhava das 8 horas da manhã às 10 horas da noite. Isso é um absurdo, com pouquíssimos momentos de intervalo. Nossa! Muito ruim, sentada o tempo inteirinho”.</p>	
3. Demanda de mais tempo para inserção de conteúdo nas plataformas	<p>Docente Q: “Avalio que foi um período difícil, pois utilizar as plataformas demandava um grande tempo para inserir todo o material. No entanto, o ponto positivo é que facilitou a comunicação durante o período de aulas remotas”.</p>	

Fonte: Elaborado pela autora.

A primeira categoria intermediária, *I. Metodologia de ensino para as aulas remotas*, englobou questões relacionadas à disponibilização de material didático diferente nas plataformas; produção muito maior de conteúdo didático online para apresentar aos estudantes e demanda de mais tempo para inserção de conteúdo nas plataformas. Nessa categoria, foram mais presentes as falas de docentes do grupo AARE II. Os problemas mais frequentes relatados por eles, principalmente no início das atividades, se referem à produção de conteúdo didático digital para postar nas plataformas e a própria postagem do material. Além da produção de conteúdo para a aula online ser muito diferente e maior, o professor se preocupava em oferecer uma aula utilizando materiais e recursos didáticos que pudessem motivar e manter a interação dos estudantes, uma vez que a permanência deles nas aulas remotas foi mais desafiadora para o Docente L (2024) do que na aula presencial:

Cansativo porque na aula online, o diálogo com o aluno é diferente. É outra linguagem, você está na aula presencial, o aluno faz uma pergunta, você para a aula, é muito mais dinâmico. Na aula online, a minha impressão é que eu estava falando, às vezes, sozinho.

O ensino remoto intensificou o trabalho docente, demandando e exigindo respostas ágeis e instantâneas, envolvendo uma lógica de polivalência, a qual, ao mesmo tempo, se ensinava, avaliava, realizava pesquisa e extensão, produzia conhecimentos, construía material didático-pedagógico, elaborava e corrigia artigos, realizava palestras e cursos, atuava na gestão, respondia às requisições tecnológicas de como saber utilizar um conjunto de recursos

digitais e midiáticos, monitorava a frequência, gerava relatórios, projetava apresentações, compartilhava telas, controlava as entradas nas reuniões, resolvia problemas de acesso à conexão de internet e lidava com intercorrências nas aulas e eventos.

O professor ficou responsável pela seleção e produção de conteúdos didáticos digitais, pela disponibilização desses conteúdos e pelas orientações aos estudantes de todas as atividades nas plataformas de Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e pela implementação das aulas. Aumentou muito a demanda de trabalho, requerendo novas habilidades, uma vez que o docente teve que apresentar soluções educacionais rápidas e utilizar plataformas virtuais, nunca antes utilizadas, sem ter, muitas vezes, as condições técnicas e laborais ideais para tais desafios. Segundo Moreira *et al.* (2020), a pandemia atribuiu aos professores uma carga adicional significativa, transformando-os em criadores de conteúdo digital, avaliadores de aprendizagem, motivadores e facilitadores de interações online. Esse ambiente de Ensino Remoto Emergencial resultou em uma sobrecarga de novas funções e responsabilidades para os educadores.

Aprender a utilizar plataformas digitais, gravar e editar vídeoaulas, “ser um Youtuber” para conseguir desenvolver uma mediação tecnológica eficiente, transformou o trabalho docente em um trabalho exaustivo para o qual foram necessárias adequações na pedagogia universitária, tendo em vista a nova realidade de situações adversas das que foram pensadas e planejadas nos currículos adotados pelos cursos presenciais.

As mudanças na prática pedagógica trouxeram para o docente, uma carga horária ilimitada para o desenvolvimento do trabalho em formato virtual. O professor precisou de um tempo muito mais amplo para conseguir organizar as atividades e as aulas. Além disso, a sala de aula, que até então era considerada um espaço físico de aulas presenciais, de um dia para o outro, se instalou nas casas dos professores e de estudantes. O que era para ser um espaço para descanso, se misturou com o ambiente de trabalho provocando quebra na rotina dos familiares e, muitas vezes, gerando transtornos entre os membros da família, causando o adoecimento emocional e psicológico de muitos docentes, que se desdobravam com tantas demandas das instituições para adaptar o planejamento presencial às aulas online.

De acordo com Palmeira *et al.*, (2020), durante o Ensino Remoto Emergencial, efetuar a adaptação e a criação de materiais didáticos em formato digital, em curto prazo, foi um desafio, pois nem todos os professores dispunham de um manejo bom o suficiente das tecnologias da Informação e Comunicação para utilizar os recursos digitais de aprendizado. Os professores eram mais consumidores da tecnologia do que produtores digitais. O ensino remoto evidenciou as fragilidades da formação docente e ressaltou as características da precarização

do trabalho docente ou resistência ao uso da tecnologia, uma vez que a grande maioria dos educadores tinha dificuldades de lidar com essas questões. Todo esse processo de passagem do ensino remoto para o ensino presencial e a diversificação das estratégias didáticas utilizadas foram um desafio difícil para os docentes, mas foi recompensador por proporcionar um aprendizado abundante e uma abertura para outras experiências em relação às práticas pedagógicas utilizadas anteriormente.

A escolha das metodologias e atividades de ensino compreende as estratégias elaboradas pelos professores, com base nos objetivos propostos, de como serão realizadas as ações em sala de aula e, conseqüentemente, sob quais circunstâncias ocorrerão as relações naquele ambiente. Para Leite (2012, p. 364), é inegável a implicação da dimensão afetiva em cada atividade planejada e desenvolvida. Atividades bem escolhidas e adequadamente desenvolvidas, sem dúvida, aumentam as chances do aprendizado com sucesso por parte do aluno e sua conseqüente relação afetiva com o professor.

A afetividade tem um papel fundamental na mediação pedagógica, pois toda aprendizagem tem uma base afetiva, considerando que ocorre por interações sociais entrelaçadas por afetos. Assumir o professor, como importante mediador do conhecimento, é reconhecer que, para o conteúdo ganhar sentido e significado, como considera Tassoni (2000), pressupõem-se relações afetivas reveladas nos vínculos interpessoais entre professor e aluno, nas posturas do professor, na criação de um clima acolhedor e favorável para aprendizagem e na tomada de decisões pedagógicas que considerem o aluno e sua realidade, visando a construção significativa do conhecimento.

Por fim, destaca-se a relevância dada à qualidade da mediação do professor como um dos principais determinantes para uma aprendizagem significativa. Desse modo, é inviável planejar as condições de ensino sem levar em consideração uma concepção de sujeito completo, a importância da mediação e a forma com que a afetividade perpassa as condições de aprendizagem na construção do conhecimento e da aprendizagem (Freire, 1996; Vygotsky, 1981). A formação docente envolve dimensões que vão além do conteúdo, incluindo aspectos afetivos e sociais da aprendizagem.

O Quadro 9 expõe a segunda categoria intermediária, *II. Habilidades técnicas e pedagógicas para o uso das tecnologias no ensino remoto*. Nessa categoria, foram mais presentes as falas dos docentes do grupo AARE II. Os aspectos que apareceram com mais frequência foram a falta de habilidades com as plataformas e tecnologias digitais, a falta de experiência com o ensino remoto e conhecimento didático-pedagógico para a utilização dos recursos tecnológicos e midiáticos, treinamento insuficiente para oferecer o Ensino Remoto

Emergencial (pedagógico e psicológico) e para a preparação de material didático diferenciado, flexibilização do acesso ao professor por meio das plataformas e aplicativos de mensagens, oferta de cursos para uso das plataformas disponibilizadas pela UFU e treinamento sobre metodologias ativas.

Quadro 9 - Segunda categoria intermediária

Categorias Iniciais	Excertos/Parâmetros (Norteadores)	Categoria Intermediária
4. Falta de habilidade com as plataformas e tecnologias digitais	<p>Docente K: “O que dificultou muito foi ter que ficar no computador muitas horas. Sou de uma geração analógica, então para poder aprender, treinar, eu tive bastante dificuldade. Então atividades que alguns faziam em oito horas, a gente precisava de 12h. Um dos problemas que eu vejo de dificuldade foi com o próprio manuseio e com a tecnologia. Isso foi um problema para mim. Então eu tive que fazer um esforço bem maior que muitos outros.”</p> <p>Docente M: “Mas eu penso também, que como foi um processo de adaptação, eu acho que a tecnologia garantiu a gente continuar trabalhando, desenvolvendo as nossas atividades. Mas, ao mesmo tempo, ela causou um impacto também, que não é tão positivo por causa dessas questões, porque a gente estava aprendendo a lidar com as ferramentas”.</p>	II. Habilidades técnicas e pedagógicas para o uso das tecnologias no ensino remoto
5. Falta de experiência com o ensino remoto e conhecimento didático-pedagógico da utilização dos recursos tecnológicos e midiáticos	<p>Docente P: “Eu acho que foi assim, considerando o momento, foi tudo muito rápido. Não se sabia, como deveríamos agir. Considerando o momento, eu acho que era o que tinha para fazer naquele momento. Se fosse hoje, eu teria como planejar melhor, teria mais tempo e mais experiência, mas naquela época eu não tinha experiência com ensino remoto, nunca tinha trabalhado. Mas também eu acho que não dava para esperar muito, porque os alunos estavam ansiosos para não ficarem parados. [...] Eu acho que não ficou muito interessante porque foi algo novo para os alunos, para os professores, foi um pouco dificultoso. E a gente não tinha as experiências para variar as técnicas, não tinha muita, vamos dizer assim, know-how das ferramentas. Então a gente fazia o básico, o que dava para fazer. Assim, o manual ajudou nesse sentido naquele momento, mas eu acho que se fosse cumprido hoje, eu acho que as aulas seriam muito mais interessantes, mais produtivas e teriam melhores resultados”.</p> <p>Docente L: “Mas assim, o que aconteceu, na minha percepção, em 90% das vezes foi que os professores migraram da aula presencial para a aula online sem utilizar mecanismos diferenciados de abordagem metodológica na aula online. Foi uma adaptação do sistema. Agora isso trouxe problemas porque a interação com os alunos ficou completamente comprometida, foi o maior problema”.</p>	
6. Orientações e oferta de cursos para uso das plataformas disponibilizadas pela UFU	<p>Docente A: “Colaborou, colaborou. Eu fiz todos os cursos, até review mútuo e também cursos do MConf. como fazer, organizar. Mas naquele momento foi um desafio também por toda essa situação. A gente não entendeu o tempo daquilo. Muitas discussões também, como é o ensino remoto. Foi num curto espaço de tempo, uma avalanche de informações e de aprendizados”.</p>	

	<p>Docente B: “Até então eu não tinha muita experiência com essas questões digitais. Eu fiz o curso de capacitação oferecido pela UFU com o Teams. [...] a maioria dos professores, eu imagino, pelo menos, os que eu tenho mais contato, fez um mix entre Moodle e Teams. Eu não, eu fiquei só no Teams”.</p>	
7. Treinamento insuficiente para oferecer o Ensino Remoto Emergencial (pedagógico e psicológico) e para a preparação de material didático diferenciado	<p>Docente O: “Eu penso que sem elas poderia ter sido pior, mas eu vejo que a gente poderia ter tido um treinamento melhor para poder atender, mesmo porque, não só no sentido prático, mas no sentido pedagógico e psicológico. [...] Outra coisa também que aumentou muito, ficou muito difícil, que a gente não teve sustentação para isso, a aula remota é muito diferente de uma aula presencial, porque a aula remota com todos com o microfone desligado, a gente praticamente tem que ficar o tempo inteirinho fazendo um processo de comunicação, falando, porque um minuto que para de falar, faz uma diferença enorme na aula”.</p>	
8. Treinamento sobre metodologias ativas	<p>Docente D: “Então eu descobri a plataforma EVG e fiz muito. Entre eles, um ou dois treinamentos sobre metodologias ativas e a combinação do uso das metodologias ativas com o entendimento do desenvolvimento dessas plataformas. E a partir daí, o início de uma compreensão ampliada e que a gente ia precisar repensar a partir da metodologia e dos objetivos para dar as próprias aulas. Então eu fui tentando da minha maneira construir o meu jeito de oferecer as aulas”.</p>	
9. Flexibilização do acesso ao professor por meio das plataformas e aplicativos de mensagens	<p>Docente C: “Eu acho o WhatsApp muito bom, muito bom. Mesmo que os alunos, eles não possam ir, vamos supor que eles tenham viajado, eles me mandam pelo WhatsApp e para os outros alunos verem. A gente comenta, às vezes faz uma pergunta, pode ser uma pergunta de madrugada, eu falo assim: _ gente, se vocês têm essas ideias, de madrugada coloca lá. Se eu estiver acordado, eu posso ler e depois responder em um outro horário, porque têm professores que eles ficam muito, fazendo um enquadramento: _ olha, você pode me mandar por WhatsApp ou por e-mail até tal hora. Para mim, está livre, porque são grandes orientações. Então, naquele momento que surge alguma coisa, você coloca lá, o professor responde em outro momento. Então, eu acho que fica uma coisa muito mais rica do que ficar, olha, a nossa disciplina tem aquele horário”.</p> <p>Docente K: “Eu avalio o Teams como um instrumento muito bom, principalmente para tirar dúvidas, mas eu acho que a forma de uso é meio complexa porque a gente não define também horários para isso. Os alunos acham que podem enviar recado para você meia-noite, que era o que acontecia. De uma maneira geral eu defini com eles que eles pudessem mandar a hora que quisessem, mas que eu teria tais e tais dias, então todo dia das duas às quatro eu respondo as dúvidas porque senão ficava muito livre e eles mandavam recados sábado, domingo e feriado, qualquer dia. Houve uma flexibilização em relação ao acesso ao professor, isso houve”.</p> <p>Docente I: “Com a pandemia teve esse problema, de ficar no Whatsapp o tempo inteiro. Começou na pandemia e segue esse fluxo. Troca de mensagens em fluxo contínuo. Nunca surtei com isso, fui me adaptando”.</p>	

Fonte: Elaborado pela autora.

No Quadro 9, os relatos dos docentes desvelam diferentes perspectivas quanto às orientações e capacitações oferecidas para o Ensino Remoto Emergencial e para o uso das tecnologias. O treinamento disponibilizado foi insuficiente para uso das tecnologias como estratégias pedagógicas e midiáticas no ambiente virtual de ensino aprendizagem remoto, período em que muitas mudanças ocorreram em um curto espaço de tempo. Um dos pontos mais abordados, nessa categoria, foi a questão sobre a habilidade pedagógica e de manuseio dos recursos tecnológicos no Ensino Remoto Emergencial diante da falta de experiência com o ensino remoto.

Foi um processo de experimentação e adaptação. As tecnologias garantiram aos professores a continuação do trabalho e desenvolvimento das atividades, mas ao mesmo tempo, causaram um impacto, pois os professores estavam aprendendo a utilizá-las. A UFU ofereceu cursos, encaminhou orientações, organizou reuniões. Por outro lado, grupos virtuais de professores se constituíram para dar suporte uns aos outros, os estudantes compartilharam conhecimentos com os professores sobre os recursos tecnológicos que conseguiam utilizar, mas ainda assim, os docentes relataram que, muitas vezes, não tiveram auxílio para o oferecimento das aulas remotas. Em relação aos tipos de auxílio que os docentes receberam nas AARE, oito profissionais relataram que não receberam auxílios, cinco professores receberam auxílios dos colegas docentes e outros sete professores por meio dos cursos ofertados pela UFU.

Houve o oferecimento de cursos pela instituição, mas não de uma forma que pudesse resolver todas as necessidades dos professores na aula remota, principalmente no início das AARE, ou as informações, muitas vezes, chegavam de uma forma truncada e confusa, porque era uma situação nova para todos e o apoio, suporte e orientação pedagógica institucional não conseguia atender todas as demandas dos docentes na sala de aula online, naquele momento. Os grupos de apoio entre os docentes se tornaram fundamentais para a troca de experiências e informações relevantes. De acordo com a Docente O (2024): “[...] *houve a oferta de alguns cursos pela DICAP, mas não em um ponto ou nível em que a gente conseguia resolver tudo em uma aula*”.

A capacitação e letramento dos professores para utilização das tecnologias digitais no curto espaço de tempo do Ensino Remoto Emergencial, bem como a dificuldade de alguns em incorporar tais tecnologias à sua prática pedagógica online, dificultaram as aulas no início da AARE II. Foi primordial avançar no letramento digital, tanto dos professores quanto dos alunos, e implementar novas práticas educacionais. Isso se deu porque a única maneira viável

e segura de manter as atividades escolares, naquele contexto, foi por meio do uso de tecnologia. Nesse sentido, o Docente N (2024) ressalta:

Eu sou da Área de Humanas, então, assim, eu gosto muito da questão da interação mesmo, humana, física. Então, tudo isso foi muito alterado. A gente teve que passar por um processo de aprendizagem, que eu acho que foi complicado, mas a gente conseguiu aprender muito com ele também.

Durante a experiência com o Ensino Remoto Emergencial, os professores passaram por um processo de aprendizagem de novas práticas pedagógicas e utilização de várias tecnologias digitais para aperfeiçoar o próprio trabalho. A prática pedagógica deve estar em constante aperfeiçoamento, pois requer do professor uma postura reflexiva e o compromisso com a formação continuada. O termo Pedagogia vem do grego (*pais*, *paidós* = criança; *agein* = conduzir; *logos* = tratado, ciência), e significa “conduzir o aprendiz”. Porém, constitui-se em um estudo sistemático sobre a Educação, com direcionamento para agir. Uma concepção pedagógica é um conjunto de princípios e diretrizes que orientam a ação educativa. O objeto de estudo da Pedagogia é a prática educativa como ponto central de referência de sua investigação e consequentes direções teórico-práticas (Rêgo; Lima, 2010).

Ainda, segundo as autoras, os professores atuam como mediadores pedagógicos entre o conhecimento e o aluno. Nesse processo de mediação, estão envolvidos, professores, alunos e os meios e os recursos didáticos que podem favorecer os processos de ensino-aprendizagem. Para exercer sua atividade mediadora com sucesso, o professor sempre utilizou recursos pedagógicos, ou seja, instrumentos e recursos mediadores. Contudo, a cada dia, os desafios aumentam e exigem que ele esteja atualizado com os recursos de que dispõe e que rodeiam a escola e o cotidiano dos estudantes

O processo de ensino-aprendizagem é mediado por tecnologias: lousa ou quadro de giz, data show, televisão, vídeos, notebook, internet, plataformas, redes sociais, etc., mas a forma como são utilizados pode manter as relações verticais entre professor - aluno ou possibilitar a interação com as informações e com a construção individual e coletiva do conhecimento. O uso adequado de qualquer tecnologia exige de professores e alunos uma postura crítica perante todos os recursos de que dispõem, para assim, realizarem uma escolha consciente, conforme a necessidade e os objetivos de aprendizagem dos alunos.

Segundo Rêgo Lima (2010), a concepção que o professor tem do conhecimento e os valores que ele julga importante trabalhar constituem as bases da prática pedagógica que se concretiza nas relações que ocorrem nos espaços pedagógicos, considerados aqueles em que as pessoas estabelecem relação com o conhecimento. A escola é um deles, entretanto, há outros espaços como os virtuais, pelos quais a interatividade com o conhecimento acontece. Nos

espaços virtuais, plataformas de Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), aplicativos, mídias sociais, etc., os estudantes passaram a ter um contato mais direto com os professores, cujo acesso se tornou mais flexível, propiciando uma interação mais dinâmica entre esse profissional e o estudante e maior sensação de proximidade.

A atuação do professor/educador, na perspectiva da mediação pedagógica é de fundamental importância, para articular os conhecimentos construídos socialmente com as possibilidades de aprendizagem dos estudantes, tendo seus planos de trabalho como fundamento para a melhoria das aprendizagens, através de uma didática eficiente e eficaz (Rêgo; Lima, 2010). O trabalho docente, isto é, a efetivação da tarefa de ensinar — é uma modalidade de trabalho pedagógico do qual se ocupa a Didática (Libâneo, 2013).

A Didática, por muitos anos, foi compreendida como um conjunto de procedimentos técnicos cujo objetivo principal era garantir o bom ensino com técnicas pedagógicas eficientes que, bem conduzidas, produziam a eficácia educativa. Atualmente, sabe-se que a Didática tem como objetivo os processos de ensino-aprendizagem, ultrapassando a técnica e sendo um meio de compreensão crítica da Educação e dos processos de ensino aprendizagem. A Didática, em termos técnicos e práticos, possui um conteúdo implícito, uma concepção de sociedade, de homem e de Educação (Rêgo; Lima 2010).

A Educação tem um papel fundamental no desenvolvimento da cidadania, inclusão social e pensamento crítico. Em um mundo globalizado, questões como sustentabilidade, diversidade e ética digital precisam ser incorporadas ao ensino, com o propósito de preparar os estudantes para uma participação ativa e responsável na sociedade. A Educação deve acompanhar as transformações da sociedade, sem deixar de reconhecer as aquisições e os saberes construídos pela humanidade, frutos da experiência humana, que contribuem para a construção da cidadania. É importante que as instituições agreguem, em sua proposta pedagógica, os novos espaços criados pela sociedade da Tecnologia e da Informação, articulando as diversas experiências culturais, artísticas e formativas, ao mesmo tempo, em que valoriza o conhecimento historicamente produzido pela humanidade (Carvalho; Egas, 2021).

O processo educacional está em constante transformação, portanto, a formação continuada dos professores se torna essencial para garantir a qualidade do ensino e promover o desenvolvimento profissional dos educadores. A formação pedagógica dos docentes deve ser permeada por uma reflexão contínua entre teoria e prática. Não basta instrumentalizar o professor com procedimentos técnicos, para que a prática seja renovada. É necessária a reflexão crítica e contextualizada nas necessidades sociais e educacionais dos estudantes.

Algumas dificuldades relacionadas à formação pedagógica foram mencionadas pelos docentes durante as suas experiências no início das AARE. Os professores relataram a necessidade de aperfeiçoamento ou formação para o uso das tecnologias para mediar adequadamente o processo de ensino nas AARE. Segundo o Docente B (2024), “*O uso dessas ferramentas é um uso tranquilo. Do ponto de vista pedagógico foi uma experiência horrível*”. Já o Docente C (2024):

Eu já estou com 49 anos, chegando aos 50. Então, eu ainda... eu naquele momento... eu tive uma dificuldade tão grande... e acho que os colegas também, até mais velhos que eu... agora os mais novos não. Os professores de 40 anos, 35, 38 anos... eu percebi que houve uma tranquilidade com eles. Agora os alunos ficaram meio perdidos também. Eu acho que eles estavam querendo aprender muito. Muitos professores, inclusive eu, eu não conseguia... fazer com que eles compreendessem alguma coisa. Eu precisava de desenho. Eu não conseguia desenhar e ao mesmo tempo filmar. Eu não conseguia. Então eles tinham que mostrar de um jeito, eu tinha que mostrar de outro. A gente estava à distância. Foi uma coisa assim... caótica. Para mim foi caótico. E outra coisa é se eu consigo utilizar tudo aquilo lá. [...] Então foram tantas perguntas.

Diante do exposto, Libâneo (2013) defende a formação profissional docente como um processo pedagógico, intencional e organizado, de preparação teórico-científica e técnica do professor para a condução competente do processo de ensino. A formação profissional do professor compreende uma contínua conexão entre teoria e prática, a teoria vinculada aos problemas reais postos pela experiência prática e a ação prática orientada teoricamente.

A formação profissional para o magistério requer uma sólida formação teórico-prática. O domínio das bases teórico-científicas e técnicas mais a sua articulação com as exigências concretas do ensino, permitem maior segurança profissional, de modo que o docente ganhe base para pensar sua prática e aprimore sempre mais a qualidade do seu trabalho (Libâneo, 2013, p. 28).

Nesse contexto, enfatizam-se a demanda e a necessidade de valorização da Educação, no sentido de desenvolver o trabalho profissional docente, aperfeiçoar e sistematizar processos, de acordo com as necessidades contemporâneas de formação evidenciadas, para a oferta de formação docente continuada nas instituições de Ensino Superior e para a construção de um conhecimento didático-pedagógico colaborativo que agregue novas competências e habilidades aos professores. Nesse contexto, citam-se as falas do Docente D (2024) e da Docente S (2024):

Eu acho que quando você muda de plataforma, você muda a dinâmica relacional. A dinâmica relacional, ela oferece coisas positivas e oferece coisas negativas, assim como a dinâmica presencial, ela oferece as duas coisas. Eu não acho, nesse momento, que a gente deve pensar em termos de transposição, mas em termos de transformação. Por outro lado, eu acho que é urgente que a gente transforme o espaço educacional em um espaço de relacionamento misto. De modo que a gente consiga, dentro do que é possível, aproveitar as potencialidades dessas duas perspectivas. Então, dando alguns exemplos, me parece que a gente poderia investir no ambiente educacional,

com mais qualidade de conexão, com a existência de espaços de trabalho mistos, com a adoção mais presente de metodologias à base de projetos e problemas e que a gente migre um pouco da estrutura de turma e lição. Sai da turma e a lição e vai mais para coletivos de solução, para coletivos de colaboração. É um pouco Escola da Ponte.

Eu tentei resgatar muito da forma como fiz as aulas remotas, mesclando isso com a forma das aulas presenciais. No entanto, percebi que a forma como os alunos estudam mudou, assim como o perfil do aluno. Às vezes, me sinto despreparada. Acredito que algo precisa mudar. Não sei se é na prática docente, no conteúdo que está sendo ensinado, mas creio que mudanças são necessárias. Uma coisa que antes tínhamos com frequência e agora não temos são as reuniões ou o suporte entre professores, a troca de experiências. Talvez da mesma forma que me sinto apreensiva, meus colegas também sintam, mas não há uma troca de experiências.

A prática pedagógica, a vida cotidiana, as relações professor-alunos, os objetivos da Educação, o trabalho docente, nossa percepção ao aluno estão carregados de significados sociais que se constituem na dinâmica das relações entre classes, raças, grupos religiosos, homens e mulheres, jovens e adultos. São os seres humanos que, na diversidade das relações recíprocas que travam em vários contextos, dão significado às coisas, às pessoas, às ideias; é socialmente que se formam ideias, opiniões, ideologias (Libâneo, 2013). Como exemplo, o Docente L (2024) relata:

Eu tenho uma opinião muito específica sobre isso,. No processo educativo, 90% é o professor e a relação que ele estabelece com os alunos. Uma relação que passa por um nível afetivo muito grande. Você conseguir olhar no rosto dos alunos, entender o movimento, eles entenderem você ali, isso tudo se perdeu durante a aula online. A relação professor-aluno é uma relação marcada pela afetividade, e aí, estou falando de afetividade não só do ponto de vista positivo, mas do ponto de vista negativo também. É uma relação conflituosa, às vezes. Então a aula online desmanchou isso. [...] Quando se quebra essa relação de comunicação, se quebra o processo de aprendizagem, de ensino-aprendizagem. Então isso foi o maior desafio para mim durante as aulas online, porque eu via que as pessoas até podiam estar interessadas, mas estavam cansadas ou queriam fazer outra coisa. Não tinha como eu cobrar se o aluno estava lá ou não. Ele podia estar olhando para mim como podia estar assistindo televisão.

O compartilhamento de conhecimento e experiências, a interação entre grupos de professores, entre professores e estudantes, as dificuldades dos professores e os benefícios da troca de informações e experiências, o diálogo e a colaboração foram práticas importantes para superar obstáculos e desafios do Ensino Remoto Emergencial na AARE II e no PPRR, relacionados à formação docente.

O Quadro 10 ilustra o processo de formação da terceira categoria intermediária, a saber: *III. Condições técnicas para ministrar as aulas remotas.*

Quadro 10 - Terceira categoria intermediária

Categorias Iniciais	Excertos/Parâmetros (Norteadores)	Categoria Intermediária
---------------------	-----------------------------------	-------------------------

10. Dimensão do ambiente familiar (restrita)	<p>Docente A: “E aí a gente começou a ver que as plataformas para esse tipo de... elas são muito restritas. Primeiro que você tem a câmera no único enquadramento, então se o aluno começa a se mover pelo espaço... Isso é muito restrito. E esse é um elemento, vamos chamar de conteúdo da minha disciplina em relação a corpo-espço. Então isso ficou restrito. Quando a gente trabalhava o texto, as intensidades também se tornaram um problema, porque a pessoa estava no seu quarto, na sala da casa, então, você tinha uma outra dimensão com familiares, tinha familiares que não permitiam, enfim. Aprendizado? Foi difícil? Mas a gente continuou”.</p>	III. Condições técnicas para ministrar as aulas remotas
11. Dificuldade de adaptar os recursos tecnológicos disponíveis às aulas práticas	<p>Docente I: “A dificuldade foi que a Câmera do microfone do notebook não era feita para instrumentos, não era feita para um volume só normal, era para focalizar a pessoa, mas os instrumentos eram grandes, tinha que colocar o instrumento em uma posição de uma maneira que eles vissem o instrumento. O som não funcionava e tinha o problema dos ângulos, porque eram instrumentos grandes. O microfone do celular e notebook não comportam essa quantidade de volume. Com instrumentos menores conseguia segurar na mão e mostrar”.</p>	
12. Falta dos instrumentos disponibilizados nos Laboratórios fechados na pandemia	<p>Docente I: “Como são disciplinas práticas e os alunos não tinham os instrumentos, alguns instrumentos menores eles tinham. A grande dificuldade era que os alunos não possuíam alguns instrumentos e não podiam praticar de forma efetiva sem ter o equipamento. Eles aprendiam só de ver, esperando a pandemia acabar para depois testar na prática. Eles simulavam o exercício técnico, e quando pudessem ir na UFU eles testavam na prática. Adiantava o serviço em 50%, mas 50% não têm efeito porque não estão fazendo na prática. Ensina a técnica, mas não tem a prática”.</p>	
13. Necessidade de pagamento de plataformas pelos docentes para ampliar os recursos tecnológicos, limites de acesso e investimento na conectividade da internet	<p>Docente J: “O que dificultou foram os aspectos tecnológicos mesmo. A gente teve que fazer pagamento de plataforma. Os próprios alunos, muitos tinham problemas de conexão, não conseguiam entrar”.</p> <p>Docente M: “Mas para a gente poder ampliar a possibilidade, desses espaços, desses ambientes virtuais, aí eu diria que a gente teve que ter o investimento para poder ter esses espaços. Não que a Universidade não oferecesse, mas talvez porque os espaços que a Universidade nos ofereceu eram espaços limitados, que talvez, assim, não cumpriam com a necessidade ou com a questão da qualidade ou a atualidade dos recursos virtuais que nós tínhamos disponíveis”.</p>	
14. Falta de computadores, celulares e internet compatíveis para as atividades dos alunos de baixa condição social nas aulas online	<p>Docente K: “A dificuldade, foi a questão dos alunos não terem o computador potente, para determinadas questões. Alguns alunos, principalmente alunos com baixa condição social, muitos não possuíam nem acesso à internet. Foi uma dificuldade. Mas, às vezes, tinha aluno que mandava recado por alguém, (Professora, o colega não entrou porque tinha que ir na casa da tia dele, a tia não estava lá, a tia precisou sair). Alunos que, às vezes, tinham que ir em outro local para acessar a internet. Nós tivemos casos assim, na nossa turma, de baixa renda. Alguns conseguiram, através da própria UFU, do atendimento ao estudante, um computador emprestado. No meu entendimento, é assim, a gente é muito mais uma sociedade igualitária, a gente não é, mas pelo menos com mais inclusão, então a dificuldade do equipamento e do próprio acesso à internet, à qualidade da internet, prejudicou muito”.</p>	

	<p>Docente E: “<i>Aí esse também foi um problema, porque teve gente que não tinha como ter computador. Até as bolsas chegarem, os incentivos, demoraram. Teve gente que perdeu a disciplina, porque não conseguia fazer, não teve acesso a esses equipamentos</i>”.</p> <p>Docente L: “<i>Eles não ligavam a câmera? Alguns ligavam, outros não ligavam, não dava para controlar isso. A maioria não tinha nem conexão direito. Teve um problema técnico. Muita gente não tinha acesso a isso ou tinha internet muito ruim</i>”.</p> <p>Docente C: “<i>Os alunos, muitos deles possuíam ou celular muito ruim ou computador. Então, foi uma dificuldade de contatos. Se está com um computador muito antigo, não conseguia entender. Muitos alunos ficavam com vergonha, não mostravam ou talvez não tivessem nem câmera. Mas a maioria ficou sem mostrar o rosto</i>”.</p>	
--	--	--

Fonte: Elaborado pela autora.

Nessa categoria foram mais presentes as falas dos docentes do grupo PPRR sendo apontados com maior frequência os seguintes problemas: a dimensão restrita do ambiente familiar para as aulas, a dificuldade de adaptar os recursos tecnológicos disponíveis às aulas práticas, a falta dos instrumentos disponibilizados nos laboratórios fechados na pandemia, a necessidade de pagamento de plataformas pelos docentes para ampliar os recursos tecnológicos, limites de acesso e investimento na conectividade da internet, a falta de computadores, celulares e internet compatíveis para as atividades dos alunos de baixa condição social nas aulas online.

Essa categoria analisa a condição socioeconômica dos estudantes para o oferecimento das aulas remotas, expressa as dificuldades dos professores em ministrar as aulas remotas em relação aos estudantes que não possuíam equipamentos, aparelhos e internet e um ambiente adequado em casa para assistir às aulas remotas. Nas aulas remotas, os docentes tiveram gastos pessoais adicionais, uma vez que precisaram diversificar os recursos utilizados, o que lhes exigiu potencializar a conexão da internet e investir na assinatura de plataformas de Ambientes Virtuais de Aprendizagem para aumentar e diversificar os recursos e limites de acesso das plataformas. Os limites de acesso e recursos oferecidos pela UFU, no início, não foram suficientes para atender todas as demandas.

Quanto às despesas pessoais adicionais dos docentes no Ensino Remoto Emergencial, 11 docentes (55% da amostra selecionada) tiveram gastos adicionais. Esse investimento foi mais evidenciado no grupo AARE II. Os docentes inicialmente tiveram que investir de algum modo, ou na melhoria da conectividade da internet, ou na aquisição de computadores, notebooks ou em outros equipamentos para as aulas e sua gravação, além do pagamento de outras plataformas de AVA para obter mais acesso e recursos atualizados. Já nove docentes

(45% da amostra) não tiveram despesas pessoais adicionais, nesse período, por já disporem de recursos suficientes para as atividades ou eles não gravaram aulas ou utilizaram os recursos disponibilizados pela instituição.

Os professores investiram recursos próprios na tentativa de melhorar a experiência do estudante em relação ao ensino virtual, dado que a condição financeira familiar, em geral, também foi afetada na pandemia. Houve diminuição da renda de muitos estudantes que se dedicavam integralmente aos estudos. Isto obrigou muitos deles a trabalhar para complementar a renda familiar, o que refletiu na evasão do estudo. O estudo torna-se prioridade entre as famílias com melhores condições financeiras. Esse entrave socioeconômico fez famílias lidarem com a falta de computador, de conectividade e de internet rápida para acessar os conteúdos e acompanhar as aulas. Além disso, a maioria não contava com um espaço estruturado de estudo em casa, precisando não só compartilhar esses espaços, mas também equipamentos, tendo, muitas vezes, que dividir-se em atividades domésticas e atividades acadêmicas. Essas condições todas foram ressaltadas pelo docente L (2024):

Alguns ligavam, outros não ligavam, não dava para controlar isso. A maioria não tinha nem conexão direito. Teve um problema técnico, muita gente não tinha acesso a isso. Ou tinha internet muito ruim. A minha internet era excelente porque minha internet era a cabo, assim, não era nem Wi-Fi. Mas vários alunos não assistiram às aulas porque não tiveram condições técnicas para isso.

Ingressar em uma universidade para muitos estudantes, significa a realização de um sonho, e a possibilidade de sucesso profissional e independência financeira. Com a pandemia, essas expectativas foram questionadas e reforçadas pelo quadro de insegurança vivenciado pelos estudantes, haja vista que a situação de isolamento e de ensino remoto fez com que suas realidades acadêmicas fossem alteradas. Ao mesmo tempo, ficou evidente que os professores e as instituições de Ensino Superior teriam que dar uma maior atenção às fragilidades apresentadas pelos estudantes para compreender o contexto de crise, a realidade e a situação socioeconômica dos estudantes como considera a Docente K (2024):

Eu acho que a gente troca informações, e isso é um tipo de coisa positiva porque a gente também amplia as discussões sobre nossas dificuldades, nossos medos porque foi um período de desafio mesmo, de muita troca e evolução. E também da própria interação, um pouco mais do social, econômico dos alunos, foi bem mais próximo, a gente teve que ter uma percepção, (a estudante não fez, não mandou aqui, porque sei que ela não conseguiu, o computador dela estragou e já me falou que os pais estão desempregados dentro de casa e não têm dinheiro para mandar consertar o computador). Nós passamos também a rever um pouco a nossa humanidade em relação ao outro, em relação ao aluno.

Ter esse olhar voltado para a realidade dos estudantes, sobretudo, os mais vulneráveis, reforça o papel da universidade em uma sociedade ainda muito desigual e injusta. Essas e outras

questões ficaram muito evidentes, durante a pandemia, e precisaram de um novo olhar por parte dos docentes.

Foram utilizados distintos formatos de aulas no Ensino Remoto Emergencial, recursos tecnológicos diante de uma grande desigualdade referente à infraestrutura nas escolas públicas e nas condições de acesso dos estudantes. No Brasil, ainda havia escolas que não tinham, sequer os recursos mínimos necessários, como computadores e conectividade adequada (Brasil, 2020; Gusso *et al.*, 2020). O uso das tecnologias, no âmbito da pandemia, compartilhou para a conexão virtual, o reconhecimento das reais condições de vida dos alunos.

A pandemia de Covid-19, trouxe desafios e impactos sociais, de forma jamais vista, fazendo com que suas consequências e benefícios fossem sentidos também no período pós-pandêmico. A Educação, como fenômeno social, não ficou fora dessas transformações. As pesquisas e discussões sobre a utilização das tecnologias digitais na Educação se intensificaram no Brasil durante e após a pandemia. De acordo com Valente; Almeida (2022), apesar das iniciativas e programas, ainda existem desafios e questões a serem considerados. A inserção efetiva das tecnologias digitais na Educação demanda a superação de barreiras, a garantia de equidade no acesso e a capacitação adequada dos educadores para seu uso crítico e pedagógico, bem como a revisão e adequação das políticas educacionais para integrar de forma eficiente, pedagógica, crítica e ética as potencialidades das tecnologias digitais na prática educativa.

A categoria intermediária, *IV. Estratégias didáticas e midiáticas experienciadas pelos docentes*, identifica e analisa as estratégias didáticas e midiáticas utilizadas pelos docentes da UFU no Ensino Remoto Emergencial, está apresentada no Quadro 11, a seguir:

Quadro 11 - Quarta categoria intermediária

Categorias Iniciais	Excertos/Parâmetros (Norteadores)	Categoria Intermediária
15. Recursos tecnológicos e midiáticos utilizados como estratégias pedagógicas	Docente O: “Eu usava muito a pasta de arquivos para poder repor. Isso é maravilhoso no Teams. Eu não abandonei o Teams, eu continuo com o Teams até hoje, como base das disciplinas, porque a gente gerencia todas as atividades por ele. [...] para lançar, para corrigir, para comentar, tudo pela plataforma, a pasta de arquivos, para subir os arquivos, PDF, material imagético para eles. Então, também aquele canal, várias coisas, naquele canal geral que a gente faz postagem diretas para eles, o chat e criava canais quando ia fazer trabalho de grupos. Os canais para cada grupo separado, para que eles pudessem reunir pelo grupo e também para que eu pudesse entrar no grupo e orientar individualmente pelos grupos, então eu usava muito isso”.	IV. Estratégias didáticas e midiáticas experienciadas pelos docentes

16. Tipo de aula predominante nas AARE	Docente K: “Predominante, porque eu usei todas. Às vezes eu fazia uma exposição para os alunos, às vezes eu pedia para eles uma leitura de textos e colocava um determinado ponto e eles entravam também colocando, uma coisa mais interativa. Às vezes a gente fazia debates, e às vezes tinha que ser mais demonstrativa porque às vezes, inclusive eu fazia um desenho na tela, para eles entenderem o que eu estava propondo ou colocando o slide com o desenho que eu fiz ou fotografava do celular. Fazia algumas explicações e colocava na tela. Então foi usado o que a gente pôde fazer. Usei todas, mas a predominante foi essa da questão interativa”.	
17. Tipo de metodologia de ensino predominante nas AARE	Docente Q: “A Sociointeracionista. Senti que era necessário que os alunos fossem protagonistas durante as aulas, mesmo quando essa metodologia não estivesse funcionando tão bem. Isso porque, quando o aluno participava trazendo suas vivências, conseguia entender melhor o conteúdo da aula.”	
18. Atividades síncronas e assíncronas	Docente N: “Síncronas eram para aulas, para exposições, discussões, debates, as avaliações também eram síncronas. Apesar de ser no Moodle, elas tinham um horário para começar e terminar para todos. E assíncronas eram exercícios, pesquisas, alguma atividade em grupo”.	
19. Estratégias didáticas com a utilização de redes Sociais (Instagram, vídeos, YouTube)	<p>Docente B: “Então eu acho que foi bom para mim nesse aspecto aí da pandemia. Eu comecei a abrir a cabeça para outras coisas, principalmente rede social. Propaganda dos projetos deles. Então, por exemplo, um ex-aluno que mora em Palmas, no Tocantins, ele tem projetos na Bahia, no estado de São Paulo, em Minas Gerais ainda não tem não, Angola. Então, a partir das redes sociais, as pessoas começam a gostar do estilo. [...] E eu mostro isso para os meus alunos. A gente faz uma videoconferência para conhecer projetos fora de Uberlândia. Isso aí foi rico para mim. Nesse aspecto, foi muito rico”.</p> <p>Docente C: “Instagram. Quando eu posto alguma imagem, quando eu convido esses meus alunos (fiquem lá, escutem, escrevam), sempre estão me vendo. Mesmo uma coisa da minha família, de mim mesmo, numa viagem, eles estão lá me vendo. Então eu misturo essas coisas todas. Trabalho.... Também. Família... Releituras... Rede social... tudo está ali. Sistema... tudo, está tudo misturado”.</p> <p>Docente D: “Eu criava um outro canal à parte, que eu chamava de Face Make ou Make Face, que é assim, olha, o que vocês fizerem durante a semana, o que vocês acharem de vídeo legal, publica. Porque a gente criava ali uma espécie de feed de compartilhamento, e aí as pessoas curtiam e colocavam outros vídeos embaixo. Então eles mesmos, a partir do estímulo deles, faziam a pesquisa por conta própria e iam compartilhando isso. Fazia uma curadoria prévia dos vídeos e deixava alguns vídeos, alguns vídeos ali. O meu desejo de trabalhar remotamente, eu tinha duas orientandas de TCC, que tinham como tema também maquiagem artística. [...] Dentro do possível, eu tentava manter ativa uma lista de perfis no Instagram de.... Vamos dizer assim, influenciadores verificados. Então, a relação com o Instagram aconteceu basicamente, essencialmente, de duas maneiras. A primeira é essa. Eu</p>	

tentando fazer um levantamento, um repositório de referências para que eles pudessem consultar no Instagram. Então, isso aconteceu igualmente no YouTube. Eu falava assim, _ vocês vão me dar uma aula sobre determinada coisa. A gente vai lá, a gente escolhe, eu fazia uma verificação para a gente escolher bem os temas, para ficar organizado. Gente, a informação sobre isso está tudo em uma pasta. Aí vocês vão estudar aquilo, vão apresentar. Mas eu não quero só que vocês me ensinem aquilo. Eu quero que vocês contem pra mim como é que se deu o processo de aquisição desse conhecimento. Eu chamava de meta-seminário. Eu não vou só dar uma aula disso, eu vou dizer o que eu li primeiro, depois o que eu li, se eu perguntei para minha vizinha, se eu perguntei para o jornalista e aí como é que as coisas foram construídas”.

Docente I: “Fiz uma Catira, ritmo do sudeste de Goiás. Cada um gravava um pedacinho, os alunos editavam e tentavam tocar todos juntos em vídeo. Não era uma atividade em conjunto, era cada um na sua casa. Todos ensaiavam tocando ao mesmo tempo. Cada um gravava no instrumento deles em casa e depois os alunos faziam um vídeo”.

Docente K: “A disciplina que eu coloquei aí que eu dei que era uma disciplina em que a gente podia fazer os trabalhos teóricos, mas ao invés de uma discussão mais teórica do artigo, eu trabalhei a partir de documentários e filmes, isso foi possível. O resultado foi muito bom, e os alunos gostaram muito, porque eles aprenderam também como trabalhar com web, através do YouTube, como filmar, como fazer, como montar, então eles aprenderam um pouco a mais a questão da informática na hora da representação da expressão gráfica”.

Docente R: “Nós criamos uma página no Instagram para alguns trabalhos de disciplinas, assim as pesquisas ficavam lá, nessa página, como resultado final do trabalho”.

Docente J: “Eu tenho um Instagram de uma das minhas disciplinas, não dessa específica, mas de uma outra Na verdade, esse Instagram passou a ser suporte para todas as disciplinas. Começou para essa, mas começou na época da pandemia, remota, e passou a ser suporte, por exemplo, quando os alunos faziam algum trabalho, a gente fotografava, expunha, divulgava no Instagram da disciplina, então, foi utilizado o Instagram e o YouTube como já te falei”.

Docente J: “Uma frequência grande, porque eu desenvolvi durante esse período remoto um canal de YouTube para as minhas disciplinas. Esse canal de YouTube continua sendo feito por mim, continuo gravando aula e arquivando essas aulas nesse canal de YouTube. Em uma frequência grande, quase 100% das aulas. Foi muito eficiente. Tanto que os alunos hoje em dia, quando eu vou explicar alguma coisa difícil, por exemplo um dos programas que a gente usa, eles falam, Professora grava e coloca no canal, sentem

	<p><i>falta de ficar repetindo, virou um hábito, eles falam professora grava e coloca no canal”.</i></p> <p>Docente K: “Disponibilizava material todo escaneado, digitalizado para os alunos das referências bibliográficas, os tipos de trabalho que eram feitos em equipe, presencialmente em sala de aula. Eu diminuía a quantidade de trabalhos, diminuía a quantidade de avaliações e concentrei essas avaliações em trabalhos que exigiam muito mais uma pesquisa criativa do aluno na elaboração de material a partir de documentários, filmes, vídeos e debates digitais. Foi bem legal. A gente usava a plataforma do YouTube, inclusive para elaborar esses filmes, esses documentários, inclusive estão todos no Teams. E para fazer as reuniões de equipes, nós fizemos os grupos do Teams. Nós tínhamos os grupos separados do Teams para que eu fizesse atendimento, não presencial, mas mais próximo de cada equipe e montava uma reunião pelo Teams mais ampla como uma aula normal para fazer alguns debates”.</p>	
20. Estratégias didáticas com a utilização de metodologias ativas	<p>Docente D: “Então, a ideia de Metodologia Ativa para mim ficou muito clara. A perspectiva da inversão da sala de aula, para mim, foi uma coisa que me chamou a atenção. [...] Então os semestres estão todos planejados. Eu levei um pouquinho da dinâmica do Moodle para dentro do formato do Teams, então, você deve conhecer o Teams. Ele tem aqueles canais. Cada aula que eu dava era um canal. Eu publicava cada aula com muita antecedência, colocando todos os materiais que eram para ser lidos, aplicando os objetivos, falando qual seria a metodologia empregada em cada disciplina, explicando qual seria cada etapa a ser aplicada na aula. [...] É um outro sistema de apresentações da Microsoft em que eu pegava os procedimentos e isso também era uma tentativa de inversão. A explicação dos procedimentos eu deixava com uma semana de antecedência na plataforma”.</p> <p>Docente N: “Eu tentava fazer aula invertida. Pedia as leituras prévias, dava atividades prévias. Alguns faziam. Na pós-graduação, funcionava melhor. A maturidade é um pouquinho diferente, mas na graduação é muito complicado. Na aula invertida, os estudantes ainda não têm maturidade para assumir essa dedicação prévia”.</p> <p>Docente O: “A situação-problema. A gente trabalha muito com situação-problema. A partir de uma questão real, a discussão de vários aspectos ligados a essa situação real para poder desenvolver um raciocínio. Então, a gente em Projeto, a gente fazia muito isso e nas aulas práticas também”.</p>	
21. Estratégias didáticas com a utilização das plataformas de AVA, como Teams e Moodle e de Webconferência como Google Meet	<p>Docente M: “Então, quando você faz essa atividade mais processual, você, de uma certa forma, secundariza essa questão da prova individual e vai valorizando outros aspectos. Então, a produção escrita, a participação no seminário, na sala de aula. E aí, fica o ambiente virtual, por exemplo, como o Moodle, porque, a gente pode saber quanto tempo o aluno ficou na sala”.</p> <p>Docente E: “Havia essa comunicação assíncrona para tirar dúvidas, por exemplo, fora do horário da aula. E era</p>	

	<p>uma coisa que o Teams ajudou. E antes era mais difícil. Você tinha que reservar um horário para atendimento e você sempre estava lá no seu lado de trabalho nesse horário de atendimento, e às vezes, os alunos nunca apareciam, pelo menos no meu caso. E aí no Teams não, eu vi que isso foi um ganho. Eu acabei de responder muitos alunos aqui da aula que eu ministrei ontem. Mandaram questões que eles vão entregar sobre o trabalho na semana que vem. Então, isso foi um ganho... Foi positivo. Se institucionalizou e formalizou uma maneira de conversar com os alunos, que não é só pelo e-mail, que às vezes é mais difícil de acessar, ou pelo celular, que é uma coisa que eu nunca gostei de passar o meu WhatsApp. E quando ia falar com grupos, a gente podia ou falar com aquele grupo e manter isso como uma reunião pública na sala, que foi um ganho. [...] Ou quando tinham vários professores, a gente criava salas específicas, que ficava o professor, os alunos entravam, saíam. E aí o que eu fazia? Eu ficava com o computador aberto, o notebook, a tela e o rosto do aluno, e o tablet também conectado no Teams. Pelo Miro. Então, eu estava lá vendo o aluno, ele põe o desenho dele no Miro e eu desenhava no Miro com a caneta, como se eu estivesse na mesa, na frente da mesa ajudando ele a corrigir e fazer os ajustes, fazer as revisões, fazer as dicas de projeto e tal. Então, isso funcionou muito bem e a gente usa muito até hoje”.</p>	
<p>22. Estratégias didáticas com a utilização de aprendizagem colaborativa, quadros interativos (Padlet, Miro, Mapa Mental e Wiki)</p>	<p>Docente D: “Aí vamos conversar sobre o texto. A gente não vai sentar na sala de aula e ficar três horas fazendo considerações sobre o texto. A gente vai criar um Padlet do texto. Cada um, eu peço que vocês escrevam alguma coisa ali no Padlet. Vocês podem escrever um comentário original sobre qualquer coisa do texto, ou vocês podem fazer um comentário sobre um comentário de uma outra pessoa que lê o texto também, para vocês criarem esse tipo de diálogo. Então, teve muito texto, muito material que eu pedia para ler, e aí antes da aula começar, eu já havia, eu já tinha visto que a discussão havia acontecido no Padlet. Então eu fazia uma leitura, fazia uma triagem, via se tinha alguma coisa ou outra para pontuar. Se houvesse, eu abria a aula com essa pontuação. Se não houvesse, mas aí ao invés da gente parar e ficar as três horas de aula discutindo texto de leitura da aula anterior, a gente apenas parava, dava uma limpadinha de mesa de 30, 40 minutos e já entrava num novo assunto. Fica o momento para parar e fazer perguntas. O Padlet, para mim, foi a melhor ferramenta de diagnóstico de como a turma estava lendo o material que era oferecido a ela. Aí eu precisava dizer: olha, esse texto está muito pesado, esse texto está muito leve, vou mudar o texto que eu vou dar para a semana que vem, porque de repente não preciso oferecer. Era melhor do que a roda de conversa. A discussão podia continuar semanas e semanas além da aula, porque estava ali”.</p> <p>Docente E: “Uma plataforma que a gente passou a usar e usamos até hoje é o Miro, que é uma ferramenta, que a UFU tem um tipo de licença para isso. A gente sabia que existia. Com o nosso e-mail institucional, você consegue acessar muito bem a plataforma. E é uma plataforma, não sei se você já usou, é uma plataforma que é um quadro interativo. Você adiciona fotografia, adiciona texto,</p>	

	<p><i>adiciona desenho, você desenha com caneta, se tiver uma mesa digitalizadora. Você consegue fazer. Ou com o seu mouse na tela mesmo. Fica pior, mas você consegue fazer isso. E elas são colaborativas, então, entram várias pessoas nesse board, que podem interagir. E foi a grande solução, porque os alunos, na etapa que eles tinham que fazer alguma coisa à mão, desenhavam na sua casa, no papel, tiravam foto no celular e subiam para o Miro. Colocavam, e aí a gente olhava o desenho, fazendo como a gente está conversando aqui, com uma tela lá com o Miro. E conversava, viu o desenho, viu o aluno, conversava, coloca anotações em tempo real sobre o desenho dele”.</i></p> <p>Docente J: <i>“Como é uma disciplina prática, os atendimentos são online. Houve uma adaptação, porque normalmente a gente trabalha com a prancheta, o aluno com seu computador, desenhando. A gente teve que desenvolver métodos para fazer isso online. Então os alunos passaram a usar um programa chamado Miro. Esse programa ajudou muito nisso. Foi um programa muito utilizado pelos alunos do design. Para o curso de design foi muito interessante, tanto que continuam a utilizar até hoje. A adaptação do programa usual foi essa, dos atendimentos de projetos que passaram a ser feitos de maneira remota. A gente teve que adaptar alguns recursos, de compartilhamento de tela, então o aluno compartilha a tela dele na plataforma Meet, por exemplo, e a gente orienta o projeto online”.</i></p> <p>Docente D: <i>“Aí eu criava, eu ia desenhando um mapa mental para a turma, na frente da turma, aí eu colocava o nome da pessoa, e eu pedia que as pessoas dessem três palavras ou três termos, que elas achassem que sintetizasse bem. Então, pegue três palavras que você considera fortes. Fica o nome da pessoa, as três palavras ali gravitando o nome da pessoa. A outra pessoa, três palavras. Aí, à medida que as palavras iam ficando parecidas, agora eu não vou me lembrar, mas eu criei um código de cores em que eu dizia é a mesma palavra, uma palavra semelhante. Eu não vou me lembrar, eu tenho isso tudo anotado. É ótimo. Então eu ia unindo as palavras das pessoas por linhas com cores diferentes de acordo com o tipo de similaridade que as palavras iam acontecendo. No final você tinha aquela teia gigantesca e eu me virava para as pessoas e falava assim, olha o campo de possibilidades de troca que vocês criaram. E isso é, pelo menos de maneira ideal, aquilo que a gente entende como comunidade acadêmica. É um grupo de pessoas que produz conhecimento e que está em diálogo, precisa estar em diálogo constante para que essas ideias avancem”.</i></p> <p>Docente N: <i>“Eu gosto muito de usar wiki. Eu lembro que eu cheguei a fazer wiki de construção coletiva, em que cada um escreve um pedacinho do texto. [...] Tinha uns joguinhos de perguntas que eu fazia de forma assíncrona durante a aula, eu usava o Kahoot! e o Slido. Eu utilizava para fazer enquetes, assim, colocava uma pergunta e eles iam votando. Mas de forma assíncrona, em grupo”.</i></p>	
--	---	--

<p>23. Estratégias didáticas com a utilização de grupos de trabalho docente e de estudantes</p>	<p>Docente E: “Primeiramente, a gente trabalhava com dois professores de disciplinas e eles estavam sempre juntos na câmara, trabalhando com os alunos”.</p> <p>Docente M: “[...] dentro da modulação, é possível você modular uma disciplina para mais de um professor. Então, assim, vamos pensar em uma disciplina de Educação Especial inclusiva. Ao invés de ficar só eu como professora, dividia essa disciplina com uma outra colega. Então, o trabalho ficava um trabalho em dupla. Nós duas assumíamos a mesma disciplina e trabalhávamos em conjunto. Fazíamos planejamento e organizávamos as atividades com os alunos tanto as síncronas quanto as assíncronas, em dupla, e é possível. Isso é muito interessante”.</p> <p>Docente R: “Nós nos organizávamos como se fosse um café virtual para trocar experiências sobre como estávamos utilizando as ferramentas. No meu núcleo, composto por três professores e uma mestrande, optamos por dar aulas sempre em conjunto, justamente para fornecer esse apoio”.</p> <p>Docente I: “Sempre organizava os grupos de Whatsapp para falar quem vai faltar ou se vai chegar atrasado. Sempre criava grupos da turma e enviava os links no grupo. Antes da pandemia, tinha que falar para os alunos verbalmente, precisava do e-mail de todos, era mais confuso. Peguei essa praticidade da pandemia e virou padrão. Todo semestre peço para alguém montar um grupo no WhatsApp da turma”.</p> <p>Docente E: “Os alunos sempre trabalham em grupos e a gente vai fazendo atendimento desses grupos. Então, as orientações, você senta lá com dois, três, quatro alunos, conversa sobre o projeto dele, volta para a mesa dele e você conversa com o outro aluno. E aí, o que a gente sempre percebia é que quem não estava com você estava privado dessa discussão. Às vezes você tenta fazer uma dinâmica em sala, fazer uma assessoria coletiva. Então, o aluno fala do problema que ele está tendo com o projeto, você está lá na frente, discute e discute com o aluno para a classe toda. Mas é difícil, a interação é difícil, às vezes os alunos prestam atenção, mas não conseguem mostrar o material deles, porque estava lá na mesa, no presencial. E aí, isso foi um pouco legal, porque a gente fazia um atendimento para uma sala que todo mundo estava tendo acesso à transmissão. Então, todo mundo via o desenho que estava sendo colocado e já ia aprendendo com aquilo e avançando no seu próprio projeto. Então, esse foi um ganho no processo de sala de aula, de maneira presencial é mais complexo. De gerenciar todo mundo ao mesmo tempo e ali. Então, nesse sentido, houve ganhos. E a gente não viu prejuízo com relação à qualidade do ensino”.</p> <p>Docente K: “E a própria troca, por exemplo, em uma ocasião, uma aluna que tinha muita experiência na parte de expressão gráfica, ela chegou com aquela experiência de diagramas, com um programa que eu não me lembro do nome agora. Mas você vai trabalhando com vários</p>	
--	--	--

	<i>papeizinhos e discute a partir de um organograma. Um professor conhecia um pouco desse método e correu atrás e conversou muito com ela e ela explicou para a turma e para a gente como trabalhar. Então foi muito legal, foi uma abertura para que os alunos trouxessem informações de programas, de tipos de programas que a gente pudesse utilizar para trazer mais dinâmica. Isso foi muito bom”.</i>	
24. Estratégias didáticas com a utilização de atendimentos virtuais	<p>Docente E: “Acho que foi feito o que foi possível. Várias práticas foram incorporadas hoje. Além de TCC. Várias práticas a gente continua fazendo de forma remota. Tem todos os alunos lá no Teams. Sala coletiva, sala virtual. A gente faz atendimento de uma hora por aluno”.</p> <p>Docente G: “[...] então assim, todo esse material e essa experiência da gente trabalhar de forma virtual, a gente não tinha esse hábito, então isso também ficou aí, todo esse processo. Hoje eu dou várias palestras, cursos online, então a gente vê que essa bagagem foi importante”.</p> <p>Docente J: “Os alunos de mestrado que eu oriento, às vezes, moram em São Paulo. Eu não vou falar com ele para vir para cá para conversar comigo, aí eu utilizo, aí a tecnologia funciona muito bem, mas não é só da pós-graduação, atendi essa semana passada, durante a greve, um aluno da graduação, que mora em São José do Rio Preto, que atendi online. Facilita muito, economiza dinheiro. Inclusive, a gente tem a possibilidade de fazer banca de defesa híbrida ou toda online, porque tem a possibilidade de outros professores pesquisadores de fora participarem das defesas e isso foi uma possibilidade que surgiu durante as AARE”.</p>	
25. Recursos tecnológicos e midiáticos que continuam sendo utilizados nas aulas presenciais	Docente O: “ [...] Como te falei, não abandonei, até hoje eu ofereço todas as minhas aulas apoiadas no Teams e os alunos gostam porque é onde eles ganham uma referência na disciplina, comunicam facilmente, deixam as dúvidas, acessam os documentos, as atividades são todas geridas por lá, então isso, realmente, eu acho muito bom. Até, quando, por exemplo, acontece algum problema, antes tinha dificuldade para dar orientação, às vezes a gente não consegue estar presente em sala ou o aluno também não pode, então a gente pode utilizar o Teams, para tirar alguma dúvida, uma coisa mais corriqueira. E a comunicação com a turma ao mesmo tempo, então ela é muito boa. Eu gosto bastante”.	

Fonte: Elaborado pela autora.

Como legado da pandemia, destacam-se, nesta categoria, as estratégias didáticas e midiáticas que inovaram a prática do professor, em sala de aula, no período de Ensino Remoto Emergencial e que continuaram sendo aplicadas nas aulas presenciais após a pandemia. Nessa categoria, foram mais presentes as falas de docentes do grupo AARE II.

Os Quadros 12A, 12B, 13A e 13B apresentam os recursos tecnológicos e midiáticos utilizados pelos docentes da UFU, como estratégias didáticas e midiáticas nas aulas remotas durante as AARE II e PPRR. Ressalta-se que o período remoto emergencial foi de

experimentação de estratégias didáticas com a utilização de recursos tecnológicos e midiáticos. Nessa fase, o docente utilizou mais de um recurso tecnológico e midiático e diferentes plataformas de webconferência, Ambiente Virtual de Aprendizagem, gerenciamento de conteúdo, gravação de aulas, troca de mensagens, quadros interativos, etc., na busca pelo recurso que melhor atendesse as suas demandas.

Quadro 12A - Estratégias didáticas experienciadas pelos docentes da UFU (AARE II)

D o c e n t e	Tipo de aula predominante	Metodologia de ensino Predominante	Plataformas Webconferência	Plataformas de AVA	Gerenciamento de conteúdo online	Trabalho em grupo	Utilização de jogos
B	Expositiva clássica	Tradicional	Google Meet RNP	Teams	Teams	Não	Não
I	Demonstrativa	Socio interacionista	Google Meet	WhatsApp	E-mail	Sim	não
K	Dialogada ou interativa	Socio interacionista	Teams	Teams	Teams	Sim	Não
M	Expositiva clássica	Tradicional	Google Meet RNP	Moodle	Moodle	Sim	Não
N	Expositiva clássica	Tradicional	Google Meet	Moodle	Moodle	Não	Quiz Slido Karrot!
O	Dialogada ou interativa	Socio interacionista	Teams Google Meet Zoom	Teams Classroom	Teams	Sim	Não
Q	Dialogada ou interativa	Socio interacionista	Teams Google Meet RNP	Teams	Google Drive Teams Moodle	Sim	Não
R	Dialogada ou interativa	Tradicional	Teams Google Meet	Teams	Teams	Sim	Não
S	Expositiva clássica	Tradicional	Teams Moodle	Moodle	Moodle	Sim	Quiz
T	Expositiva clássica	Tradicional	Teams	Teams	Teams	Sim	Não

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 12B - Estratégias didáticas experienciadas pelos docentes da UFU (AARE II)

D o c e n t e	Busca e disponibilização de vídeos	Quadro interativo	Gravação de vídeo aulas	Produção de vídeos	Troca de mensagem com os estudantes	Utilização de redes sociais	Outro recurso	Recursos tecnológicos e midiáticos que continuam em uso
B	YouTube	Não	Teams	Não	Teams	Não	Não	Não
I	YouTube	Não	Não	Não	WhatsApp	Instagram	Não	YouTube Instagram
K	YouTube	Jamboard Prezi	Não	Não	WhatsApp	Não	Rep. da UFBA UNB USP UFRGS	Teams
M	YouTube Instagram Facebook	Não	Não	Não	WhatsApp	Não	Não	Google Meet Moodle

N	YouTube	Wiki	Sim	Não	Moodle	Não	Não	Moodle Quiz Wiki
O	YouTube	Jamboard	Share Point Teams	Share Point	Teams	Não	G.DOCs Rep.da UNICA MP	WhatsApp Teams Classroom
Q	YouTube	Não	Google Meet	Não	WhatsApp	Não	Não	Moodle Teams
R	YouTube	Miro	Teams	Não	Não	Instagram	Notion Spotify Rep. USP	Teams
S	Podcast YouTube	Não	Não	Não	WhatsApp	Não	Não	Teams
T	YouTube	Não	Teams	Não	WhatsApp e-mail	Não	Não	Não

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 13A - Estratégias didáticas experienciadas pelos docentes da UFU (PPRR - Primeiro Período Regular Remoto)

D o c e n t e	Tipo de aula Predominante	Metodologia de ensino predominante	Plataformas webconferência	Plataformas de AVA	Gerenciamento de conteúdo online	Trabalho em grupo	Redes sociais
A	Dialogada ou interativa	Ativa	Zoom Teams RNP	Teams	Teams Classroom	Não	Instagram
C	Dialogada ou interativa	Socio interacionista	Google Meet	WhatsApp	WhatsApp	Sim	Instagram
D	Dialogada ou interativa	Ativa	Zoom	Teams	Teams	Sim	Instagram
E	Dialogada ou interativa	Ativa	Teams RNP Google Meet Jitsi	Teams	Teams	Sim	Não
F	Prática	Tradicional	Teams	Teams	Teams	Sim	Não
G	Dialogada Interativa	Tradicional	Teams	Teams Moodle	Moodle	Sim	Não
H	Dialogada ou interativa	Ativa	Google Meet	Moodle	Moodle Google Drive	Sim	Não
J	Expositiva clássica	Tradicional	Google Meet	Moodle	Moodle	Sim	Instagram
L	Expositiva Clássica	Tradicional	RNP	RNP	Não	Não	Não
P	Dialogada ou interativa	Socio interacionista	Teams Google Meet	Teams Moodle	Teams Moodle	Sim	Não

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 13B - Estratégias didáticas experienciadas pelos docentes da UFU (PPRR - Primeiro Período Regular Remoto)

D o c e n t e	Utilização de jogos	Busca e disponibilização de vídeos	Quadro Interativo	Gravação de vídeo aulas	Produção de vídeos	Troca de mensagens com os estudantes	Utilização de redes sociais	Recursos tecnológicos e midiáticos que continuam a utilizar
A	Não	YouTube	Jamboard	Instagram	Sim	Classroom	Instagram	Não
C	Sim	YouTube	Não	Não	Não	WhatsApp	Instagram	Não

D	Sim	Instagram YouTube	Padlet Mind Maps	Teams	Não	Teams	Instagram	WhatsApp Teams YouTube Padlet Mind Maps Instagram
E	Não	YouTube	Jamboard Miro	Teams	Não	Teams	Não	Teams Miro
F	Não	YouTube	Não	Teams	Não	Teams	Não	Não
G	Não	YouTube	Não	Teams	Sim	Teams	Não	Moodle Teams
H	Quiz no Moodle	YouTube	Não	Sim		WhatsApp	Não	Moodle
J	Não	YouTube	Miro	Sim	Sim	E-mail	Instagram	Moodle YouTube Instagram Google Meet
L	Não	YouTube	Não	Não	Não	E-mail	Não	RNP Data Show
P	Não	YouTube	Não	Sim	OBS Studio	WhatsApp Moodle	Não	Moodle Teams WhatsApp

Fonte: Elaborado pela autora.

O tipo de aula foi uma das principais estratégias didáticas, muitas vezes, alterada. A aula dialogada ou interativa foi utilizada por 11 docentes (55% da amostra selecionada), a aula expositiva clássica foi utilizada por sete docentes (35%), a aula demonstrativa foi utilizada por 01 docente (5%) e a aula prática foi utilizada por 01 docente (5%). Como apresentaram os Quadros 12A, 12B, 13A e 13B, a aula dialogada ou interativa foi utilizada por sete docentes do grupo PPRR e por quatro docentes do grupo AARE II, sendo assim foi mais utilizada no Primeiro Período Regular Remoto - PPRR do que na AARE II. No grupo de professores AARE II, as aulas expositivas tradicionais foram utilizadas por cinco docentes enquanto no grupo PPRR foram utilizadas por dois.

O tipo de aula predominante foi a aula dialogada ou interativa para que os alunos participassem mais do ensino remoto a fim de proporcionar um diálogo mais efetivo entre o professor e o aluno e também entre os colegas, principalmente, com turmas iniciantes sem muito diálogo entre si. Os professores utilizaram mais de um tipo de aula nas aulas remotas ou todos os tipos de aula em uma aula remota, mas o tipo de aula predominante foi a aula dialogada ou interativa.

Quanto às metodologias de ensino utilizadas, a metodologia tradicional foi a mais utilizada, apurada em 10 docentes (50% da amostra selecionada). A metodologia sociointeracionista foi utilizada por seis docentes (30%), ao passo que a metodologia ativa foi utilizada por quatro docentes (20%). No grupo AARE II, seis professores aplicaram a metodologia tradicional, que foi a opção de quatro professores do grupo PPRR. A metodologia sociointeracionista foi utilizada por quatro docentes do grupo AARE II e por dois docentes do

grupo PPRR. As metodologias ativas foram utilizadas por quatro professores do grupo PPRR e não foram utilizadas no grupo AARE II.

Outro tipo de metodologia utilizada foi a aprendizagem baseada em problemas, uma metodologia ativa na qual não ocorre apenas a transmissão de informações de forma expositiva. Essa metodologia coloca os alunos diante de um problema real ou simulado, estimulando o pensamento crítico, a investigação e a construção ativa do conhecimento. Segundo a Docente O (2024), os estudantes se apropriam do conhecimento, introjetam, processam, começam a realmente discutir o assunto a fazer perguntas, a entrar mesmo na questão. Alguns tipos de metodologias ativas (Quadro 2) foram utilizados nas aulas remotas para estimular a interação dos estudantes. É o caso das metodologias de aprendizagem baseada em problemas, aula invertida e alguns jogos.

Todos os professores da amostra utilizaram plataformas de webconferências como Teams, Moodle, Google Meet, RNP, Zoom e Jitsi. Outros recursos, que ofereceram várias funcionalidades interativas nas AARE, foram as plataformas colaborativas utilizadas como AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem). Elas facilitaram o acesso dos estudantes às aulas, às atividades síncronas e assíncronas e aos conteúdos. As plataformas colaborativas de AVA foram utilizadas por 18 docentes (90% da amostra), sendo metade do grupo AARE II e a outra metade do grupo PPRR.

As plataformas colaborativas utilizadas como AVA foram Teams, Moodle, RNP e Classroom e serviram para aulas, atividades síncronas e assíncronas e para a comunicação com os estudantes. Alguns professores que não utilizaram plataformas colaborativas, utilizavam o aplicativo WhatsApp para a comunicação com os estudantes assim como para envio de material e organização das aulas, que ocorriam, nesse caso, nas plataformas de webconferências como o Google Meet.

As plataformas de gerenciamento de conteúdo foram utilizadas por 17 docentes, (85% da amostra). Desse total, nove eram do grupo AARE II e oito do grupo PPRR. Eles gerenciaram conteúdo pelas plataformas Teams, Moodle, Classroom e RNP, além de ações de armazenamento em nuvem Google Drive, o aplicativo WhatsApp e o e-mail. As plataformas de gerenciamento de conteúdo foram mais utilizadas pelo grupo AARE II. Na AARE II ocorreu o gerenciamento de conteúdo por e-mail, já no grupo PPRR não foram identificadas atividades com a utilização de e-mail, no PPRR os professores conseguiam utilizar mais as funcionalidades das plataformas de AVA.

Quanto à utilização de trabalhos em grupo, 16 professores ofereceram atividades em grupo, metade em AARE II e metade em PPRR. Os jogos foram utilizados por cinco

professores, sendo os mais aplicados Quiz, Slido e Kahoot!¹⁸. Foram adotados por 02 docentes do grupo AARE II e por 03 docentes do grupo PPRR.

Em relação à utilização de vídeos, todos os 20 professores da amostra utilizaram material audiovisual em suas aulas remotas, a partir de buscas no YouTube, Instagram, Facebook e Podcasts. O YouTube foi o recurso mais utilizado para a busca de vídeos, além disso, foi utilizado para a criação de canais para a divulgação dos trabalhos dos próprios professores e estudantes. Referente à produção de vídeos, apenas cinco docentes se dedicaram à essa atividade, um docente do grupo AARE II e quatro docentes do grupo PPRR.

Os quadros interativos são recursos online que permitem a criação de murais ou quadros virtuais dinâmicos e interativos para registrar, salvar e compartilhar conteúdos digitais. Eles foram a escolha de quatro docentes do grupo AARE II e quatro do grupo PPRR. Para aprendizagem colaborativa utilizando quadros interativos, foram utilizados os recursos Mind Maps, Padlet, Jamboard, Prezi, Wiki e Miro.

Sobre a gravação de aulas para disponibilização nas plataformas, 14 docentes fizeram isso, seis docentes do grupo AARE II e oito docentes do grupo PPRR por meio das plataformas Teams, Google Meet e Share Point, além da rede social Instagram e o programa OBS Studio. Essas aulas gravadas eram disponibilizadas nas plataformas de AVA, YouTube e Instagram.

No que diz respeito à utilização de aplicativos de troca de mensagens, nove professores aderiram a este recurso. Seis docentes do grupo AARE II e três do grupo PPRR. O WhatsApp foi o aplicativo mais utilizado, embora, as plataformas de AVA, como Teams, Moodle e Classroom e e-mails também tenham sido utilizados. Essas plataformas de AVA foram utilizadas por três docentes do grupo AARE II e por seis docentes do grupo PPRR para a troca de mensagens.

As redes sociais foram utilizadas por seis docentes. Dois eram do grupo AARE II e quatro do grupo PPRR. Eles usaram a rede social Instagram para veicular videoaulas, vídeos educativos e projetos, etc. Três professores do grupo AARE II utilizaram outros recursos importantes para pesquisas, compartilhamento e busca de material didático, tais como, repositórios de outras universidades (USP, UNICAMP, UFBA, UNB, UFRGS) e os aplicativos Notion e Spotify e G. DOCs.

¹⁸ Dinâmica do Kahoot!: Criação do quiz (pelo anfitrião/professor). Acessar: <https://kahoot.com> e entrar com uma conta (gratuita ou paga). Crie um novo kahoot com perguntas e respostas. O anfitrião inicia o kahoot clicando em “Start”. Um PIN de jogo (código) será gerado e exibido na tela. Cada jogador acessa o site <https://kahoot.it> ou abre o app. Insere o PIN do jogo e escolhe um apelido. As perguntas aparecem na tela principal (do anfitrião). Ao final de cada pergunta, o ranking é atualizado com os jogadores mais rápidos e precisos. No final do quiz, o sistema mostra o pódio (top 3).

Na AARE II e no PPRR, os professores utilizaram as tecnologias mobilizando diferentes estratégias. No entanto, na maior parte das vezes, as plataformas não foram utilizadas considerando a aplicação de todas as possibilidades e funcionalidades que elas ofereciam, mas pensando na organização da informação. É o caso da plataforma Teams, que proporcionou a organização do conteúdo e da informação, como também mediou a comunicação com os estudantes nas aulas online em AVA. Destaca-se também que essa plataforma permitiu o gerenciamento do conteúdo, gravação das aulas, troca de mensagens e criação de grupos.

Após a pandemia, 15 docentes continuaram a utilizar algum desses recursos como o Teams. É o que demonstram oito professores do grupo AARE II e sete professores do grupo PPRR. De acordo com os relatos dos docentes entrevistados, as plataformas de AVA que continuam em uso como estratégias didáticas são: Teams, Moodle, RNP e Classroom e para webconferências Google Meet. Como estratégias midiáticas: WhatsApp para a troca de mensagens; YouTube para busca e disponibilização de vídeos, conteúdo e projetos; Instagram para busca e divulgação de trabalhos, projetos e videoaulas, etc.; para aprendizagem colaborativa, Mind Maps, Padlet, Miro e Wiki, jogos como Quiz e o Data show, conforme revelam a seguir os Quadro 14 e 15.

Quadro 14 - Recursos tecnológicos e midiáticos que seguem em uso pelos docentes do grupo AARE II

Recursos Tecnológicos	Docentes AARE II
Teams	05
Moodle	03
G. Classroom	01
G. Meet	01
Quiz	01
Wiki	01
Recursos Midiáticos	Docentes PPRR
WhatsApp	01
YouTube	01
Instagram	01

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 15 - Recursos tecnológicos e midiáticos que seguem em uso pelos docentes do grupo Primeiro Período Regular Remoto

Recursos Tecnológicos	Docentes PPRR
Teams	04
Moodle	04

RNP	01
G. Meet	01
Padlet	01
Mind Maps	01
Miro	01
Data show	01
Recursos Midiáticos	Docentes PPRR
WhatsApp	02
YouTube	02
Instagram	02

Fonte: Elaborado pela autora.

Com a pandemia e todo o contexto urgente de necessidade de utilização das plataformas de ambientes virtuais e outros recursos digitais e midiáticos, os professores se dedicaram a desenvolver suas habilidades. Muitos desses recursos continuaram em uso pelos docentes depois da pandemia, no ensino presencial, por terem sido considerados eficazes nos processos de ensino-aprendizagem, pela praticidade, funcionalidade e redução de gastos. Nessa perspectiva, segue o relato do Docente L (2024):

Alguns aspectos que foram utilizados naquele momento continuam sendo utilizados até hoje e são muito positivos. Então por exemplo, essa possibilidade de usar a tecnologia na divulgação desses trabalhos, na utilização desses meios para arquivamento das aulas, para divulgação das aulas. Há possibilidades de fazer bancas híbridas, de fazer os atendimentos online, neste período de greve agora e continuar falando com os alunos que estão fora.

Considerando que essa nova realidade tenha colocado em conflito crenças de professores que possuíam um certo receio em relação ao ensino online, destaca-se que muitos deles incorporaram a tecnologia no trabalho presencial, principalmente nos atendimentos virtuais aos estudantes e na realização de bancas online.

Mas considerando todas as limitações, eu acho que foi um momento de muito aprendizado. Eu acho que levou muitos professores a utilizarem novas tecnologias. Se não fosse a pandemia, eu não tinha aprendido a utilizar. Eu acho que foi um momento de descobertas, momento de diversificação que, no final das contas, hoje eu acho que os professores ficaram melhor preparados (Docente P, 2024).

Nesse sentido, salienta-se que o ensino remoto implicou em um impulso significativo à inovação nas práticas pedagógicas, permitindo pensamentos disruptivos e a adoção de novas práticas educacionais.

O Quadro 16 dispõe sobre a quinta e última categoria intermediária, *V. Condição humana dos Docentes (fatores pessoais, econômicos, psicológicos e de saúde)*. O trabalho docente é uma questão profissional e pessoal. Na pandemia, a aproximação entre a vida pessoal e o trabalho remoto em casa influenciou a qualidade do trabalho docente, nem sempre considerado em tal perspectiva.

Quadro 16 - Quinta categoria intermediária

Categorias Iniciais	Excerto / Parâmetros (Norteadores)	Categoria Intermediária
26. Contaminação pelo vírus, casos de AVC, grupos de risco, gravidez, saúde mental	<p>Docente A: “Eu tive uma situação em termos específicos porque fiquei doente de Covid. Então eu tive um hiato também. Por isso que eu avalio que eu não aprofundei muito em novas perspectivas porque eu tive um hiato e quando voltei, eu voltei aos poucos para as aulas e logo em seguida a gente já voltou para o híbrido. Já foi voltando”.</p> <p>Docente C: “Eu fiquei afastado... eu fiquei afastado em um período... porque eu tive... na época... a minha dificuldade foi maior ainda...porque eu tive um AVC. [...] Então foi a coincidência que eu tive... em janeiro de 2020. Fiquei no hospital quase 1 mês, voltei para casa em fevereiro e em menos de 1 mês surgiu a pandemia. [...] Você imagina no meu caso... eu tendo que me recuperar... mesmo assim distante das pessoas da minha família que moram em ... porque eu ficava aqui sozinho... Minha mãe ficou em pânico dentro do apartamento dela... ela não saía de casa de jeito nenhum... sempre pedia alguma coisa... então assim... a minha família ficou muito... muito enlouquecida mesmo... a gente não sabia o que ia ser o futuro... e eu aqui me recuperando praticamente sozinho...com algumas visitas... alguma coisa assim”.</p> <p>Docente E: “Mas eu não pegava esse arquivo para depois editar e usar em uma próxima aula no semestre, replicar para outras coisas. Deveria ter feito isso, mas eu não tinha... psicológico não permitiu. Psicológico não permitiu”.</p> <p>Docente K: “Outra questão, a própria questão da minha idade. Eu fiz um esforço muito grande durante esse período. Pelos cálculos, que eu fui marcando aqui, eu trabalhei muito, entre 12 e 14 horas por dia. Isso é uma loucura. Tive problemas de visão. Estou até fazendo um tratamento, no olho direito que não é nada certo, mas os dois oftalmologistas em que eu fui, acham que isso foi por permanecer por muitas horas em frente à tela. Tive um problema que adquirir, também: a labirintite, além da minha idade”.</p> <p>Docente N: “Eu terminei uma etapa, e eu acho que eu não comecei a etapa seguinte, que eu já entrei em licença, para não cortar no meio do semestre. E eu estava gestante”.</p>	V. Condição humana dos docentes (fatores pessoais, econômicos, psicológicos e de saúde)
27. Visão ampliada da realidade e da condição social e econômica do estudante no ambiente da aula remota	<p>Docente K: “Eu acho que a gente troca informações, e isso é um tipo de coisa positiva porque a gente também amplia as discussões sobre nossas dificuldades, nossos medos porque foi um período de desafio mesmo, de muita troca e evolução. E também da própria interação, um pouco mais do social, econômico dos alunos, foi bem mais próximo”.</p> <p>Docente D: “Então a gente já estava no curso nos deparando com uma série de problemas dentro do corpo docente e do corpo discente, no que dizia respeito ao aumento de ansiedade, as dificuldades financeiras, as dificuldades psicológicas, ou seja, eu entendi desde o início que eu precisava, naquele momento, como professor ser mais presente do que um professor presente”.</p>	

	Docente K: “Alguns alunos na apresentação de uma atividade, não conseguiam apresentar a atividade, apresentavam por partes porque a internet caía, o computador não voltava. Esse tipo de coisa numa avaliação final a gente tem que contabilizar”.	
28. O professor e a aula remota no contexto familiar e na condição de isolamento social	<p>Docente P: “No início, então, a gente... vamos dizer assim, foi alternativa e erro mesmo. E depois, eu peguei, nos meus horários. Não dava, porque eu estava com criança em casa e não dava. Aí eu peguei informações com um colega que fez o curso e passou para a gente. Eu cheguei a fazer a inscrição, mas eu estava com duas crianças em casa e não conseguia. [...] e, uma estava no ensino remoto também, a outra estava em fase de fralda”.</p> <p>Docente D: “E nessa época, a gente estava naquela época bem encarcerado ali da pandemia. Eu estava com uma filhinha recém-nascida, não recém-nascida, mas com 1 aninho e tal. Então, eu ficava que nem um maluco, aquele momento super bem depressivo, da gente não saindo e tal”.</p> <p>Docente E: “É... Eu acho que assim, tem esse aspecto agora. Quando eu lembro, eu só lembro como cansaço desse momento. O estresse, a pressão. A gente tem que passar por isso de novo, de ficar trancado em casa, dando aquelas aulas longas, minha filha chorando ali do outro lado, porque era criança pequena. [...]eu lembro de estar sentado no computador, no cantinho do meu escritório, apertado, com a mesa que estava encostada na parede, porque ela não podia ficar mais no centro, porque eu tinha que criar espaço para minha filha brincar”.</p>	

Fonte: Elaborado pela autora.

Nessa categoria, foram mais presentes as falas do grupo de docentes PPRR. Em razão de que o Primeiro Período Regular Remoto foi um período em que as aulas já eram obrigatórias. Muitos docentes não ofereceram aulas na AARE II, porque era facultativo e também por causa da crise sanitária. Os aspectos que mais se destacaram nos relatos foram a contaminação pelo vírus, casos de AVC, grupos de risco, gravidez, saúde mental, visão ampliada da realidade e condição socioeconômica dos estudantes no ambiente da aula remota, além do professor e a aula remota no contexto familiar e na condição de isolamento social.

De acordo com os relatos, no Quadro 12, houve caso de contaminação e agravamento da doença em professor, professor nos grupos de risco, com problemas na visão causados pela longa exposição diante das telas do computador, caso de AVC (Acidente Vascular Cerebral), professora gestante, professor com criança estudando no ensino remoto e bebê em casa, *home office* com crianças em casa e esposa trabalhando fora. Esses momentos foram tão marcantes na vida dos professores, durante o Ensino Remoto Emergencial, como intensos e carregados de sentimentos de ansiedade e inquietude.

É imprescindível destacar a experiência vivenciada pelo professor contaminado pelo

vírus Covid-19, durante a pandemia, e sua experiência marcante e desafiadora com o agravamento da doença e com a recuperação. Muitas vezes, o diagnóstico vinha acompanhado de preocupação, não apenas com a própria saúde, mas também com a possibilidade de transmitir o vírus. Os sintomas variaram amplamente entre sinais leves, febre, cansaço e perda de olfato e paladar, até quadros graves, com dificuldade respiratória e necessidade de internação. O sentimento de medo do agravamento era constante, especialmente diante das notícias de hospitais lotados e da falta de recursos médicos em muitos momentos. Além do impacto físico, a contaminação trouxe consequências emocionais profundas. O isolamento, necessário para evitar a transmissão, fez com que muitos professores enfrentassem a doença sozinhos, longe do contato e do apoio presencial de entes queridos. A incerteza sobre a evolução da doença e a ausência de tratamentos específicos nos primeiros momentos da pandemia aumentaram a ansiedade e a sensação de impotência.

A recuperação de um professor de um Acidente Vascular Cerebral (AVC), durante a pandemia, foi uma experiência impactante e relevante, pois ele passou o processo de recuperação praticamente sozinho. A recuperação de um AVC é um processo de reabilitação física, cognitiva e emocional, que pode ser longo e desafiador, dependendo da gravidade do AVC, da área do cérebro afetada e do estado de saúde do paciente. O isolamento social, as restrições em hospitais e a sobrecarga dos sistemas de saúde impactaram diretamente o processo de reabilitação, exigindo adaptação e resiliência por parte dos pacientes, familiares e profissionais. A reabilitação domiciliar de pacientes, nesse período, foi um grande desafio, pelas dificuldades no acesso ao tratamento, impacto emocional e carência de redes de apoio, tanto física, quanto emocional e familiar.

Nesse contexto, é preciso destacar a professora gestante e os desafios que podem ter alterado essa experiência de vida tão especial, tendo em conta que a gravidez é um momento único e transformador na vida de uma mulher, marcado por profundas mudanças físicas, emocionais e sociais. Desde o instante em que a gestação é descoberta, a mulher inicia uma jornada de conexão com uma nova vida que cresce em seu ventre. A gravidez também impacta sua vida social e profissional. Muitas mulheres reorganizaram suas rotinas, buscando equilíbrio entre o trabalho, a família e o autocuidado.

A gravidez, durante a pandemia, trouxe desafios únicos e intensificou sentimentos de incerteza e vulnerabilidade para muitas mulheres. No aspecto emocional, o isolamento social ampliou o sentimento de solidão e ansiedade. A preocupação com a própria saúde e a do bebê, somada à incerteza em relação ao futuro, trouxe um peso emocional maior do que, normalmente as mulheres já vivenciam, nesse estado, porque é um momento de maior

sensibilidade a tudo que acontece ao seu redor.

Essa crise sanitária global impactou tanto o acompanhamento médico quanto o aspecto emocional das gestantes, exigindo adaptações e muita resiliência. As consultas médicas presenciais foram reduzidas ou substituídas por atendimentos virtuais, o que gerou preocupação com a qualidade do acompanhamento pré-natal. O medo de contaminação fez muitas mulheres evitarem hospitais e clínicas, mesmo quando precisavam de cuidados urgentes. Além disso, as restrições nas maternidades limitaram a presença de acompanhantes, durante o parto, afetando o suporte emocional nesse momento.

Vale destacar, também, que com a mudança do trabalho docente para o *home office* na pandemia, professores relataram as dificuldades de realizar o trabalho, com crianças de até 2 anos de idade que ficavam em casa e também com crianças que participavam do ensino remoto e esposa trabalhando fora, conciliando responsabilidades profissionais com os cuidados e a atenção às crianças no ambiente domiciliar. Tudo isso em um contexto de incertezas e fragilidades, como exemplificado na fala do Professor E (2024):

Era o cansaço mental, foi um cansaço mental muito grande. Porque eu andava no horário, sempre no horário que eu ia. Ou você estava dando banho na criança, ou você estava dando comida para a criança, ou você estava na aula, ou você estava tentando salvar a sua existência. Minha esposa estava trabalhando.

É necessário ressaltar, nesta categoria, a dedicação e comprometimento dos docentes que, mesmo com problemas de saúde e que faziam parte dos grupos de risco, não deixaram de oferecer disciplinas e atividades nas AARE. Neste caso, vale lembrar a docente que adquiriu um problema na visão por ter ficado várias horas trabalhando em frente à tela do computador. Esse fato precisa ser contabilizado, pois ela podia ter ficado sem participar das AARE por pertencer aos grupos de risco.

Nesse período, as pessoas passavam por momentos de aflição e angústia, considerando que membros da família e amigos podiam se contaminar, ficar doentes e falecer pelas complexidades da Covid-19. Todos esses aspectos, além do afastamento do ambiente universitário e do isolamento social podem ter culminado no aumento da ansiedade, sofrimento e adoecimento psíquico dos docentes.

Para Valadão e Abreu (2022), o medo da contaminação pelo vírus e o falecimento de amigos e familiares, causaram ansiedade, angústia e depressão, alterações do sono e doenças psicossomáticas. Viver o isolamento social, na pandemia, foi uma experiência horrível e dolorosa por não conseguir estar com pessoas queridas, a impossibilidade de interagir, viajar e relaxar em ambientes de coletividade, o sentimento de insegurança e distanciamento da família e dos amigos, ansiedade e inquietação. Muitas dores nas costas, fibromialgia, crises de pânico,

depressão leve, bem como, o medo de morrer por infecção causada pelo vírus Covid 19 que se multiplicaram em meio às demonstrações de ignorância, despreparo e desrespeito e as decisões equivocadas de ações do Governo Federal¹⁹ e de outras esferas da gestão pública no Brasil.

Segundo a Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS), uma das principais explicações para o aumento da ansiedade e depressão foi o estresse sem precedentes causado pelo isolamento social, decorrente da pandemia. Ligados a isso, estavam as restrições à capacidade das pessoas de trabalhar, busca de apoio dos entes queridos e envolvimento em suas comunidades. Solidão, medo de se infectar, sofrimento e morte de entes queridos, luto e preocupações financeiras também foram citados como estressores que levaram à ansiedade e à depressão (OPAS, 2022).

O trabalho do professor durante a pandemia de Covid-19 passou por transformações significativas, trazendo desafios e exigindo adaptações rápidas para garantir a continuidade do ensino. A transição repentina das aulas presenciais para o ensino online, o uso de plataformas digitais, as dificuldades com acesso à internet e tecnologias por parte de professores e alunos, a preparação de aulas, adaptadas ao ensino remoto, a necessidade de aprender a utilizar novos recursos digitais em pouco tempo, a ampliação do tempo dedicado a correções e atendimento individualizado aos alunos, a dificuldade em garantir a participação efetiva dos alunos, as questões relacionadas à equidade como diferenças no acesso à tecnologia e ao suporte familiar, a reformulação de métodos avaliativos, priorizando atividades práticas e autoavaliação acarretaram impactos na saúde mental. Estresse e ansiedade, considerando também que a sobrecarga e as incertezas sobre o futuro da Educação, no isolamento social, dificultaram manter a interação dos alunos, além da exaustão emocional por lidar com a desmotivação e dificuldades deles (Valadão; Abreu, 2022).

Além de toda a condição pessoal, emocional e psicológica, diante do contexto pandêmico, o professor precisou compreender a situação dos estudantes, que enfrentavam os mesmos desafios e, ainda, a condição socioeconômica e as dificuldades para acessar as aulas remotas, conforme a fala do Docente N (2024):

Com certeza. Muitos alunos me relataram. Muitos alunos com familiares doentes ou até que perderam familiares. Alguns alunos pediam para conversar fora do horário. Eu sempre perguntava como estava a família, amigos. Então a gente ouvia muitas coisas bem tristes.

O professor na pandemia foi mais do que educador, foi gestor de crise, apoio emocional,

¹⁹ Na pandemia, o Brasil era governado por Jair Bolsonaro, houve quatro substituições de Ministros da Saúde (Luiz Henrique Mandetta, Nelson Teich, Eduardo Pazuello e Marcelo Queiroga), um deles era general do Exército.

agente de inclusão digital, produtor de conteúdo digital, além de outras funções, tudo isso em meio ao medo, à incerteza e às próprias limitações pessoais. O sofrimento psíquico desponta como uma maneira particular de relação do sujeito com as condições objetivas dadas à sua atividade, estas condições são avaliadas como ameaçadoras, imprevisíveis, incontrolláveis ou ainda que exijam da pessoa muito mais que suas capacidades de enfrentamento (Martins, 2018).

Segundo Valadão e Abreu (2022), o sofrimento se caracteriza por uma das determinações históricas que conduz os seres humanos a buscar alternativas para situações limites ou de ameaças, sejam elas concretas, como a pandemia de Covid-19 ou simbólicas, levando à produção da Ciência, da Arte, da Filosofia, dentre outros. A vivência do sofrimento é indesejável, porém impele, na sua dialética, a busca da sua superação (Martins, 2018). As defesas requeridas não nos são legadas naturalmente, são construídas, haja vista a formação cultural de nossa subjetividade (Valadão; Abreu, 2022).

A humanidade, em seus atos e produtos, vai deixando pegadas, que revelam a historicidade de seus pensamentos e desejos, de suas necessidades, de suas ambições e ideais que têm humanizado o entorno e vão humanizando as pessoas. O trabalho docente na escola, portanto, a práxis pedagógica, uma práxis criadora, tem como características, a produção ou autocriação do próprio homem, o que lhe permite enfrentar novas necessidades, novas situações (Mayoral, 2006).

A criatividade e a necessidade de inovação impulsionam a evolução, seja na Ciência, na Arte, na Tecnologia ou na vida cotidiana. Desde os primórdios, o ser humano se diferenciou pela capacidade de imaginar, experimentar e transformar o mundo ao seu redor. Nesse sentido, ressalta-se o relato do Docente D (2024):

Eu me deparei com a necessidade de repensar toda abordagem metodológica, não apenas por questões do emprego das plataformas, mas também da própria maneira como eu articulava metodologia, objetivos, e dinâmicas de relacionamento com a turma. Estamos há muito tempo fazendo determinadas coisas dentro da nossa prática docente sem nos darmos conta ou pelo menos aceitando de maneira dada certos procedimentos. E quando uma coisa como essa acomete, [...] nós somos obrigados a repensar toda a nossa prática docente. Então, assim, eu poderia agora, entrar em diversos detalhes. Mas eu acho que o principal legado é justamente a maneira como essa nova situação nos impôs retroceder alguns passos no entendimento da aplicação da metodologia, no entendimento dos objetivos das nossas disciplinas, no entendimento do objetivo dos encadeamentos das disciplinas em um curso, naquilo que é necessário para os estudantes. A gente pensar o que os estudantes estão, afinal de contas, fazendo na universidade ou em qualquer outra escola.

Na prática docente estão contidos elementos extremamente relevantes, como a problematização, a intencionalidade para encontrar soluções, a experimentação metodológica, o enfrentamento de situações de ensino complexas, as tentativas mais radicais, mais complexas

e mais sugestivas de uma didática inovadora, que ainda não está configurada teoricamente (Pimenta, 1999).

5.4 Categorias finais

A constituição final desta categoria é formada por duas categorias denominadas: “Formação docente” e “Prática pedagógica”. Construídas com o intuito de respaldar as interpretações e inferir os resultados, elas representam a síntese do aparato das significações, identificadas no decorrer da análise dos dados deste estudo. O Quadro 17 explana a formação das duas categorias finais:

Quadro 17 - Categorias finais

Categorias Intermediárias	Excertos/Parâmetros (Norteadores)	Categorias Finais
I. Metodologia de ensino para as aulas remotas II. Habilidades técnicas e pedagógicas para o uso das tecnologias III. Condições técnicas para ministrar as aulas remotas	<p>Docente P: “É, eu acho que o que dificultou foi a falta de prática com as tecnologias mesmo. Foi como não fazer uma aula cansativa, foi um desafio, como tentar diversificar, chamar a atenção, prender a atenção do aluno”.</p> <p>Docente H: “Aprendi uma forma de trabalhar diferente daquilo que estava habituada. Avalio essa aprendizagem como muito positiva. Aprendi a manipular melhor os instrumentos e a utilizar as plataformas. E utilizo os recursos até hoje”.</p>	I. Formação docente
IV. Estratégias didáticas e midiáticas experienciadas pelos docentes V. Condição Humana dos docentes (fatores pessoais, econômicos, psicológicos e de saúde)	<p>Docente O: “Eu tive que me adaptar nesse sentido. Criar novos exercícios, novos estudos de caso. E basicamente eu cheguei a comprar também um quadro, esse quadro branco, um suporte para eu não ficar só sentado e conversando dentro da aula. Ai eu comprei um quadro para dar aula em pé para facilitar. Ai eu cheguei a dar algumas aulas em pé. Mas eu vi que não estava fazendo muita diferença, não, sabe? E tentar diversificar”.</p> <p>Docente H: “Os alunos não possuíam uma boa internet e devido ao fato de não ligarem as câmeras frequentemente, tinha que usar umas estratégias diferentes. E aprendi a fazer o questionário e quiz na plataforma Moodle”.</p> <p>Docente F: “A falta de contato com os discentes e também com os docentes (trocas), a saúde mental, a sobreposição de tarefas domésticas, além das dificuldades técnicas, entre outras”.</p>	II. Prática pedagógica

Fonte: Elaborado pela autora.

Os professores destacaram que não podiam observar e acompanhar todos os seus estudantes durante as aulas remotas, pois muitos permaneciam com as câmeras desligadas. Por esse motivo, os professores dispunham de poucas condições para avaliar a aprendizagem dos alunos durante a apresentação de um conteúdo, na aula virtual, uma vez que as participações de muitos alunos apenas por voz ou por chat impediam sinais valiosos como expressões faciais, gestos, postura corporal, comunicação não-verbal. De igual modo, as expressões faciais, a linguagem corporal e os gestos dos docentes eram pouco utilizados, estando o professor atrás de uma tela. Leite (2012) aponta que uma parcela da afetividade que é viabilizada pelas interações entre aluno e professor concentra-se em proximidade física, posturas, tom de voz e olhares. Nesse contexto, destaca-se o relato do seguinte docente:

Em algumas aulas, ficava todo mundo de câmera fechada, porque era uma aula mais expositiva. Poucos alunos, têm que ficar produzindo individualmente, então não tinha o grupo para discutir. E aí, parece que você não está dando aula para ninguém. Falava, falava, falava dos slides, não tinha um rosto aparecendo, ninguém falava nada. Você não sabia se tinha alguém lá e tal. [...] esse é o ponto que eu mais destacaria como negativo. Alguma dificuldade de interação, dependendo do formato da aula, do momento que fosse preciso ali (Docente E, 2024).

Sobre a permanência do estudante na aula remota, o Docente Q (2024), avalia que “*existem elementos positivos na aula remota. No entanto, a permanência do aluno durante a aula remota é menor, o que pode prejudicar o aprendizado*”. O Docente N (2024) afirma que *hoje, se sente mais leve e mais livre, porque não era o fato de ser remoto que era a maior dificuldade. A maior dificuldade era não ser possível sentir a participação dos estudantes.*

Em vários momentos, as aulas se tornaram uma espécie de laboratório experimental, quando diferentes estratégias pedagógicas, recursos tecnológicos e midiáticos foram testados.

Nós tivemos que nos reinventar nesse momento. Nós não tínhamos outro caminho. Talvez não seja a falta de opção, eu diria que a necessidade de abordar o mesmo problema de formas diferentes. Teve que criar diversas formas, tudo foi muito experimental (Docente K, 2024).

Uma coisa importante que eu entendi foi que eu precisava fazer desde o primeiro momento. É claro que eu fiz uma série de testes, de tentativas e erros. O que funcionou pra mim é entender assim, o quanto mais eu consolidar o meu canal de comunicação com a turma, mais eficiente vai ser o meu trabalho. [...] A pandemia fez com que eu recuperasse todo o meu modo de dar aula. Por exemplo, eu alterei radicalmente o meu sistema de avaliação. Eu alterei radicalmente a minha maneira de planejar e de propor dinâmicas em sala de aula. Então, entra mais a questão da horizontalidade. Eu uso muito, na hora de pensar a aula, as quatro funções. As quatro funções indicadas pelo Mitchell Resnick, como as funções do professor, então, tem a coisa do colaborador. Colaborador, tutor e agregador, e catalisador. Essas quatro posturas. Então, hoje em dia, quando vou pensar uma aula, eu penso na minha função de professor, levando em consideração essas quatro perspectivas, tentando enxugar ao máximo minhas aulas, as dinâmicas meramente expositivas (Docente D, 2024).

Existem vários tipos de interação e de comunicação com o apoio de recursos tecnológicos. A interação pressupõe envolvimento. A princípio, pode-se dizer que interagimos com pessoas, animais, plantas, ambiente que nos cerca; aluno, colegas, professor, livro que lemos, conteúdo divulgado na televisão, no jornal, na revista, no rádio e no computador e com todos os meios de informação a que possamos ter acesso. Essas interações podem ser do tipo unidirecional ou bidirecional. Nas situações em que o sujeito permanece passivo frente aos recursos tecnológicos, a interação é unilateral. Nos casos em que há troca comunicativa, ela é bidirecional e pode ser de forma presencial ou à distância, por meio de recursos tecnológicos. Na comunicação à distância, por meios tecnológicos e midiáticos, há, entre os participantes, interatividade (Rêgo; Lima, 2010). Contudo, para transformar informações em conhecimento, é preciso um trabalho processual de interação, reflexão, discussão, crítica e ponderações, mais facilmente conduzido, quando compartilhado com pessoas (Kenski, 2003).

Considerando a pandemia, eu acho que não tinha muito o que fazer... eu acho que é uma perda de interação, de discussão, mas eu acho que isso, para a formação do aluno de graduação é muito relevante porque um colega contribui com o outro e ele vai crescendo junto, fora das AARE, no presencial, vai crescendo junto, vai sendo ouvido, ele vai percebendo. Isso é fundamental para a formação do aluno. Agora naquele momento, não tinha o que fazer, eu acho que não podia ficar parado, mas também não tinha como dar uma aula de qualidade. Eu acho que perdeu um pouco, mas ficou prejudicado sim, mas em função do momento, acho que não tinha muito o que fazer não (Docente P, 2024).

Conforme relatado nas entrevistas, no ensino remoto, as atividades em grupos ou compartilhadas ofereciam uma interação melhor por parte dos estudantes do que as aulas com dinâmicas individuais, contribuindo assim, para uma melhor interatividade e criação de oportunidades para que a proatividade dos alunos continuasse, mesmo que à distância. No trabalho em grupo, o aluno aprende a gerenciar seu tempo, a dividir tarefas e a colaborar com outros colegas como comenta o Docente E (2024).

As aulas que são dinâmicas, mais individuais, são as mais difíceis. As que tinham trabalho coletivo, sempre tinham mais pressa. Quanto mais coletivo e mais prático, você considera que o rendimento e o aprendizado dos alunos, pelo menos naquilo que eles demonstravam, era maior, era melhor. Tinha um resultado melhor.

No esforço de motivar a interação dos estudantes, o professor utilizou as aulas interativa e dialogada, expositiva e dialogada ou expositiva no início e depois dialogada, muitas vezes, de forma experimental. Em algumas ocasiões, utilizava estudos de caso, situação problema, aula invertida ou programas e quadros interativos de aprendizagem colaborativa, como Miro, Padlet, Jamboard, trabalhos em grupos, vídeos, filmes, debates, etc. Como lembra o Docente P (2024), “É, eu acho que o que dificultou foi a falta de prática com as tecnologias mesmo. Foi como não fazer uma aula cansativa, foi um desafio, como tentar diversificar,

chamar a atenção, prender a atenção do aluno”. Já o Docente L (2024) relata: “*Utilizei a aula expositiva dialogada, mas com pouco diálogo, porque o diálogo tem que ter o outro, se o outro não existe você fica falando sozinho. A minha impressão geral foi essa, que eu estava falando sozinho, sem parar*”. Além deles, outros docentes relembram a situação vivenciada.

Eu fazia um desenhinho e fotografava com o celular e mostrava. Se não consegue desenhar pelo computador, faz um croqui na mão, desenhado e coloca aí para a gente conversar. Foi uma experiência bem assim mesmo. Foi legal porque a gente também desperta. Aprendi muito com isso e a gente passa a mudar um pouco o olhar em relação a algumas práticas pedagógicas. A gente acaba ao longo dos anos, muito preso àquela proposta, àquele tipo de ensino, e esse momento foi bom para balançar um pouco esse coreto. Ao perceber essa prática que eu tenho de chegar na sala de aula e de repente, expor várias questões e depois abrir para uma discussão, isso tem que ser invertido. Às vezes eu tenho que colocar alguns pontos e chamar a atenção desse aluno para que ele entre e coloque a visão dele também, porque senão eles ficam querendo desligar a câmera, ficam dormindo atrás da câmera, deixa a câmera lá e dizem que estão na aula. Isso foi muito legal, porque eu fiz as avaliações com os alunos e vários deles sempre falavam que eles tinham interesse em participar, de fato, e não ficar só como telespectador. Eu acho que foi positivo, foi muito positivo (Docente K, 2024).

Olha, eu acredito que a aula expositiva, ela é muito negativa. O ensino está se efetivando demais, como o próprio processo de aprendizado e enriquecimento do professor que está acontecendo. Porque quando o aluno faz uma pergunta, ele acaba te levando a um local que você não tinha programado. É verdade. E como você não tinha programado aqui. Não sei se é insegurança ou o que que é, mas eles (os alunos) acabam lendo muito menos. Por isso que as perguntas deles, até aquelas perguntas assim que desviam muito do assunto são importantes, porque elas enriquecem o processo (Docente T, 2024).

De acordo com Nóvoa (1999), em uma pedagogia inovadora, o professor, os estudantes e o saber são igualmente valorizados. Ao considerar o estudante como um sujeito ativo nas relações pedagógicas em sala de aula, o professor certamente usará estratégias para engajar esse aluno nas aulas. Consequentemente, nesse caso, as aulas expositivas — com ou sem recursos tecnológicos — estarão menos presentes.

A falta de interação dos estudantes nas aulas remotas, também ocorreu pela diversificação de espacialidades de ambientes de aprendizagem, os estudantes podiam assistir às aulas de outros lugares que tivessem uma conectividade suficiente e, se não estivessem em lugares apropriados para assistirem às aulas, não ligavam as câmeras. Até mesmo no ambiente familiar, houve casos de estudantes que estavam em cima de uma roda ou na esquina de uma avenida, de acordo com os relatos de alguns docentes.

Uma orientação que eu lembro, eu não lembro se veio da UFU, mas eu acho que sim, no sentido da gente insistir com os estudantes para abrir a câmera, abrir o microfone. Eu enfrentei algumas dificuldades com isso. A gente abria a sala de aula, o pessoal estava lá plugado. [...] Tive um caso de um aluno uma vez, que eu estava conversando com ele, ele estava na esquina de uma avenida assistindo à aula. Eu não entendi, como assim, ele está assistindo a aula na esquina da avenida? Não faz o menor sentido (Docente O, 2024).

Eu exigi do meu aluno que ele deixasse a câmera ligada porque o problema das AARE com as câmeras desligadas é que o aluno faz o quê? Ele vai estar assistindo à aula, mas, ao mesmo tempo, está fazendo alguma coisa no seu ambiente. Então, o que eu solicitava do aluno? Que ele colocasse uma imagem na câmera. Aquela imagem que permita ver o fundo da casa dele. Mas, eu vejo o quê? Minha aula, parece que voltava àquele momento de conhecer os colegas deles, todos eles. Isso era muito interessante. É claro que isso daí nunca foi bem aceito por todos os estudantes. A resistência deles para ficar. [...] Uma vez eu peguei uma aluna e ela fez o quê? Ela estava na aula, ela desligou a câmera, e aí eu cobrei que ela ligasse a câmera, onde ela estava, em cima de uma roda. Então foram fatos como esses (Docente T, 2024).

As plataformas desvelaram a condição socioeconômica dos estudantes para outros estudantes pela própria exposição na tela do computador. A interação professor-aluno, também ficou prejudicada pela diversificação das espacialidades dos ambientes de aprendizagem, pela exposição dos estudantes e de seus ambientes familiares nas telas diante de outros estudantes, por timidez, pela falta de conectividade compatível da internet para as aulas, para baixar documentos, ou por falta de internet. Ainda tinha a condição de muitos estudantes não possuírem computadores e aparelhos eletrônicos compatíveis com os sistemas pelos quais as aulas eram geradas. Nesse sentido, ressalta-se o relato do Docente L (2024):

A maioria não tinha nem conexão direito. Teve um problema técnico, muita gente não tinha acesso a isso. Ou tinha internet muito ruim. A minha internet era excelente porque minha internet era a cabo, assim, não era nem Wi-Fi. Mas vários alunos não assistiram às aulas porque não tiveram condições técnicas para isso.

Essas circunstâncias de dificuldade de interação e participação dos estudantes nas aulas remotas, geravam, muitas vezes, o sentimento de cansaço e desmotivação nos professores, desencadeando casos de direcionamento de uma aula que tinha sido planejada para ser interativa e dialogada para uma aula predominantemente expositiva, como afirma o Docente L (2024):

A minha aula é a aula dialogada ou interativa, a minha aula presencial, mas a aula online ficou concentrada na aula expositiva clássica, porque os alunos não participavam. Isso foi um grande problema. Os alunos simplesmente não participavam. Os alunos também tiveram que se adaptar e, aquela situação tensa da pandemia. Entendo que muita gente também não estava a fim de falar e de participar, além da preocupação com a saúde e com a crise toda. Então, eu não julgo, mas a Educação foi muito prejudicada nesse sentido, o processo educativo, na minha opinião.

A necessidade de adaptação e reformulação das aulas e o contato com os alunos, nas plataformas virtuais foi bastante dificultoso e demandou muito tempo de dedicação dos docentes para a apropriação das novas práticas, conhecimentos e metodologias no esforço de fazer um bom uso dos recursos disponibilizados. Entretanto, o ambiente colaborativo entre alunos, entre alunos e professores, entre professores, entre professores e gestores e entre gestores, contribuiu para o aprendizado sobre os recursos e estratégias utilizadas e para as

trocas de experiências entre os envolvidos e, principalmente, na busca de solução junto a outros docentes. Houve também uma abertura para que os alunos compartilhassem informações que pudessem trazer mais dinamismo às aulas, como destaca a fala da Docente K (2024).

A gente criou um grupo dos professores para conversar. Uma professora que sugeriu criar esse grupo que ela chamou de “Café com a Gabi”. A gente começou a trocar informações. Isso foi uma dinâmica legal, nada de oficial, não era uma reunião oficial da faculdade, mas quem podia, participava. A gente discutia, trocava informações, então a gente conseguiu, virtualmente, trocar informações. Foi um momento de tentar entender o que acontecia, de tentar controlar nossas emoções em relação à nossa vida pessoal, mas ao mesmo tempo, de pensar como também proporcionar algumas questões dentro da Educação para demonstrar o nosso comprometimento com a Educação e entender também essa relação com os alunos, que estavam mais perdidos do que a gente. [...] E os próprios alunos, que são muito mais avançados que nós, trocavam informação, criavam grupos entre eles para poder dividir trabalho. Teve que ter um pouco desse coletivo.

A formação de professores, na tendência atual, se configura como uma política de valorização do desenvolvimento pessoal-profissional deles e das instituições escolares, uma vez que supõe condições de trabalho propiciadoras de uma formação contínua, no local de trabalho, por meio de redes. Isto porque trabalhar o conhecimento na dinâmica da sociedade multimídia, da globalização, da multiculturalidade, das transformações nos mercados produtivos, na formação dos alunos, crianças e jovens – em constante processo de transformação cultural, de valores, de interesses e necessidades –, requer permanente formação, entendida como resignificação identitária dos professores (Pimenta, 1999).

5.5 Síntese da progressão das categorias

Com a pretensão de evidenciar de forma sistemática a construção progressiva das categorias de análise emergentes, ao longo da coleta de dados, elaborou-se um quadro que sintetiza esse processo. Essa representação visual tem como objetivo demonstrar, de maneira organizada, o encadeamento e o desenvolvimento das categorias analíticas à medida que os dados foram sendo interpretados no decorrer do estudo.

Quadro 18 - Síntese da progressão das categorias

Iniciais	Intermediárias	Finais
1. Disponibilização de material didático diferente nas plataformas 2. Produção muito maior de conteúdo didático online para apresentar aos estudantes	I. Metodologia de ensino para as aulas remotas	I. Formação docente

3. Demanda de mais tempo para inserção de conteúdo nas plataformas		
5. Falta de experiência com o ensino remoto e conhecimento didático-pedagógico da utilização dos recursos tecnológicos e midiáticos 6. Orientações e oferta de cursos para uso das plataformas disponibilizadas pela UFU 7. Treinamento insuficiente para oferecer o Ensino Remoto Emergencial (pedagógico e psicológico) e para a preparação de material didático diferenciado 8. Treinamento sobre Metodologias ativas 9. Flexibilização do acesso ao professor por meio das plataformas e aplicativos de mensagens	II. Habilidades técnicas e pedagógicas para o uso das tecnologias	
10. Dimensão do ambiente familiar (restrita) 11. Dificuldade de adaptar os recursos tecnológicos disponíveis às aulas práticas 12. Falta dos instrumentos disponibilizados nos Laboratórios fechados na pandemia 13. Necessidade de pagamento de plataformas pelos docentes para ampliar os recursos tecnológicos, limites de acesso e investimento na conectividade da internet 14. Falta de computadores, celulares e internet compatíveis para as atividades dos alunos de baixa condição social nas aulas online	III. Condições técnicas para ministrar as aulas remotas	
15. Recursos tecnológicos e midiáticos utilizados como estratégias pedagógicas 16. Tipo de aula predominante nas AARE 17. Tipo de Metodologia de ensino predominante nas AARE 18. Atividades síncronas e assíncronas 19. Estratégias didáticas com a utilização de redes Sociais (Instagram, vídeos, YouTube) 20. Estratégias didáticas com a utilização de Metodologias ativas 21. Estratégias didáticas com a utilização das plataformas de ambiente virtual Teams, Moodle e webconferência Google Meet	IV. Estratégias didáticas e midiáticas experienciadas pelos docentes	II. Prática pedagógica

<p>22. Estratégias didáticas com a utilização de aprendizagem colaborativa, quadros interativos (Padlet, Miro, Mapa Mental e Wiki)</p> <p>23. Estratégias didáticas com a utilização de grupos de trabalho docente e de estudantes</p> <p>24. Estratégias didáticas com a utilização de atendimentos virtuais</p> <p>25. Recursos tecnológicos e midiáticos que continuam em uso nas aulas presenciais</p>		
<p>26. Contaminação pelo vírus, casos de AVC, grupos de risco, gravidez, saúde mental</p> <p>27. Visão ampliada da realidade e da condição social e econômica do estudante no ambiente da aula remota</p> <p>28. O Professor e a aula remota no contexto familiar e na condição de isolamento social</p>	<p>V. Condição Humana dos docentes (fatores pessoais, econômicos, psicológicos e de saúde)</p>	

Fonte: Elaborado pela autora.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo analisou a prática pedagógica no Ensino Remoto Emergencial, considerando, em princípio, as estratégias didáticas e midiáticas experienciadas por docentes da UFU, nesse contexto. Assim, a discussão partiu de uma reflexão sobre a relação da experiência/sentido, a respeito da forma como as vivências individuais ou coletivas são interpretadas e significadas por aqueles que as experienciam. As experiências envolvem as situações vividas, os desafios enfrentados e as interações com o mundo. O sentido é a compreensão e o significado que cada indivíduo atribui a essas experiências, influenciado por fatores culturais, emocionais e cognitivos. Assim, a mesma estratégia didática experienciada por vários professores, pode ter significados distintos para cada um deles, uma vez que a formação, o conhecimento, a historicidade, a subjetividade e os princípios que os professores consideram fundamentais para o ensino, formam os alicerces de sua prática pedagógica. No Ensino Remoto Emergencial, os professores experimentaram e testaram vários recursos tecnológicos e midiáticos, até encontrar o melhor que atendesse às suas demandas na sala de aula virtual.

Segundo Larrosa Bondía (2002), a palavra experiência, do latim “*experiri*”, significa provar (experimentar). A experiência é, em primeiro lugar, um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova, assim, é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. O sujeito da experiência seria algo como um território de passagem, algo como uma superfície sensível, em que aquilo que acontece, afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos. O saber da experiência é o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo, ao longo da vida, e no modo como vamos dando sentido ao que nos acontece. Os docentes precisaram superar vários obstáculos e enfrentar muitos desafios para ofertar as aulas remotas. Os resultados desse processo variaram conforme as complexidades envolvidas.

O ensino remoto emergencial foi um período de experimentação de novas práticas pedagógicas em que o envolvimento ativo dos professores foi essencial. Eles enfrentaram dificuldades na comunicação com os alunos, na interação na sala de aula virtual e na utilização de estratégias didáticas e midiáticas a partir de tecnologias e outras práticas pedagógicas. Os desafios também envolveram questões emocionais e psicológicas, uma vez que o distanciamento físico imposto pela pandemia alterou a dinâmica tradicional da sala de aula e impôs novas demandas ao trabalho docente. Além disso, houve a necessidade de conciliar a vida profissional à pessoal, dentro de casa, o que intensificou a carga de trabalho e o estresse, inclusive familiar. Apesar dos obstáculos, o Ensino Remoto Emergencial possibilitou a

experimentação de novas metodologias, o desenvolvimento de habilidades digitais e a ressignificação do papel do professor no processo educativo.

A nova configuração do trabalho docente no Ensino Remoto Emergencial trouxe desafios significativos. O espaço doméstico, antes reservado à vida pessoal, passou a abrigar as demandas do trabalho docente, resultando em sobrecarga e, muitas vezes, em dificuldades para estabelecer limites entre o tempo de ensinar e o tempo de descansar. Além disso, a ausência de interação presencial com os alunos exigiu o desenvolvimento de novas estratégias de comunicação e engajamento, ampliando a complexidade da prática docente e evidenciando a necessidade de suporte institucional e formação continuada dos professores adequada para esse novo contexto.

A transição abrupta para o ensino remoto revelou não apenas desafios técnicos e pedagógicos, mas também demandou dos docentes um esforço emocional e psicológico expressivo. Muitos professores necessitaram conciliar o trabalho, em situação de isolamento social, com o cuidado de filhos, familiares adoecidos, os próprios professores foram contaminados pelo vírus ou tiveram outras doenças e até mesmo gestação ou pertenciam aos grupos de risco. Além de lidar com sentimentos de ansiedade, solidão e insegurança frente a um cenário incerto. Os aspectos pessoais intensificaram os desafios enfrentados pelos docentes, uma vez que a saúde mental de muitos professores ficou comprometida.

Muitos docentes iniciaram a etapa das AARE sem conhecer, previamente, os recursos tecnológicos e midiáticos que foram utilizados, por isso, tiveram dificuldades em relação ao uso das tecnologias, na manipulação e no uso didático e pedagógico. Embora muitos professores tenham relatado que receberam formação no início das AARE, a maioria dos docentes esclareceu que teve muitas dificuldades durante a AARE II e que foi, a partir do Primeiro Período Regular Remoto, que desenvolveram uma certa competência no ensino virtual. Esse foi um período no qual os professores conseguiram realizar um trabalho mais dinâmico porque já contavam com a experiência da AARE II.

A ausência de formação específica dos docentes para o ensino remoto se revelou como um dos principais desafios enfrentados durante a transição emergencial para o modelo virtual. Muitos professores não possuíam domínio de recursos tecnológicos, metodologias digitais ou estratégias pedagógicas adequadas ao ambiente online, o que comprometeu a qualidade do processo de ensino-aprendizagem. Essa lacuna formativa evidenciou a necessidade urgente de políticas institucionais voltadas à formação continuada dos profissionais da Educação, especialmente em contextos de ensino mediado por tecnologias.

O estudo demonstrou que apesar das dificuldades, houve a mobilização dos docentes no sentido de aprender a respeito das tecnologias educacionais com o objetivo de superar as dificuldades do momento. Em relação aos docentes entrevistados, constatou-se que 75% deles se mobilizaram para aprender novas estratégias didáticas e midiáticas nas AARE, 65% têm mais de 17 anos de tempo de serviço universitário; 55% atuaram na Pós-Graduação e na Graduação no período de Ensino Remoto Emergencial, 95% ofereceram outras disciplinas e atividades nas AARE, 55% tiveram despesas pessoais adicionais e 85% avaliaram a prática pedagógica como satisfatória, especialmente, depois da experiência com as AARE II, muitos professores relataram que a prática docente melhorou muito, a partir da aprendizagem de formas diferentes de trabalhar em relação às que estavam habituados.

O tipo de aula predominante foi a aula dialogada ou interativa, mais utilizada no PPRR. A aula expositiva clássica e a metodologia tradicional foram mais comuns à AARE II. No início das aulas remotas, em muitas situações, as aulas se constituíram em um aprofundamento das metodologias tradicionais – exercícios, correções, aulas expositivas. Sobre o tipo de aula expositiva clássica ter sido mais utilizado pelo grupo AARE II, infere-se a condição de que, muitas vezes, uma aula que tinha sido planejada para ser interativa ou dialogada, por falta de interação dos estudantes e de uma metodologia mais específica para o ensino remoto, foi redirecionada para uma aula expositiva tradicional. Outra inferência é que uma aula expositiva tradicional no ensino virtual, gerava, muitas vezes, dificuldades de interação dos estudantes enquanto, no PPRR, o professor já dispunha de mais recursos e conseguia diversificar as estratégias para uma aula dialogada ou interativa.

Nesse contexto, a maioria dos professores relatou que a interação do estudante, na aula remota, foi muito difícil. Houve a necessidade de mudança e diversificação das estratégias didáticas utilizadas anteriormente na aula presencial. Entretanto, não foram todos os professores que alteraram a sua prática, nesse sentido, ao terem percebido que a falta de interação poderia estar relacionada à estratégia didática utilizada na aula remota. A aula remota é diferente da aula presencial, mas sua didática não foi muito alterada, principalmente no início da AARE II. O que ocorreu foi a inserção de plataformas colaborativas, aplicativos e mídias digitais. A metodologia em si sofreu poucas mudanças. Muitas vezes, o professor reproduzia, no ambiente virtual, a mesma metodologia da aula presencial. As aulas mais dinâmicas que ofereceram oportunidades para o aluno dialogar, expor sua opinião e apresentar seus conhecimentos foram mais eficazes e tiveram melhor participação e interação dos estudantes.

A fase de experimentação de estratégias didáticas, com o uso de tecnologias, foi mais explorada na AARE II por ter sido uma fase inicial de experimentação em que os docentes

estavam aprendendo a utilizar as tecnologias no ensino virtual. Na AARE II, foram utilizados variados recursos tecnológicos e midiáticos. Nesse período de experimentação de estratégias didáticas e midiáticas, cada professor optou por recursos de sua preferência ou de acordo com a disponibilização pela instituição, como por exemplo, a assinatura da plataforma Teams, que se tornou o Ambiente Virtual de Aprendizagem mais utilizado atualmente.

No Primeiro Período Regular Remoto, os professores da UFU continuaram a experimentação de vários recursos tecnológicos e midiáticos, embora eles já conseguissem utilizar as plataformas, aplicativos e mídias sociais com mais facilidade do que na AARE II. Na AARE II, muitos professores tiveram dificuldades para utilizar as plataformas. Portanto, o aplicativo WhatsApp foi mais utilizado na AARE II para troca de mensagens, enquanto no Primeiro Período Regular Remoto, o uso maior foi das plataformas de AVA. Houve casos de professores que permaneceram com os mesmos recursos tecnológicos utilizados, desde o início das AARE II, logo, não testaram outros recursos. Em que pese isto, o aplicativo WhatsApp ainda é utilizado por professores para troca de mensagens com os estudantes.

De acordo com os dados levantados nas entrevistas, a plataforma Teams foi a mais utilizada na UFU por ser uma plataforma que possibilitou a comunicação entre professores e estudantes no Ensino Remoto Emergencial e por oferecer vários recursos e funcionalidades que facilitaram as aulas online, como salas virtuais, webconferências, chats para troca de mensagens entre professores e estudantes, fóruns, gerenciamento de conteúdo e material didático, atividades síncronas e assíncronas, gravação de aulas e sua disponibilização, além da criação de canais e grupos, porém muitos docentes continuam a utilizar outras plataformas que foram testadas na AARE II.

Os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), os grupos no WhatsApp e outros canais de comunicação foram importantes como forma de proporcionar e garantir a conexão entre professores e estudantes, aproximação dos indivíduos e a continuidade do ensino perante o isolamento social. O estabelecimento da comunicação, via WhatsApp, redes sociais ou AVA com os alunos favoreceu uma conexão mais próxima, diferentemente do que acontecia nas aulas presenciais, antes da pandemia, quando o contato do professor com o estudante se restringia ao horário das aulas presenciais.

Antes da pandemia, os professores se comunicavam com os estudantes verbalmente ou por meio de e-mails. A praticidade da troca de mensagens, pelos aplicativos e plataformas, facilitou a organização do trabalho docente, permitindo uma interação rápida e direta com as turmas. A cada novo semestre, os professores passaram a criar grupos para suas turmas, possibilitando uma comunicação mais dinâmica. Por meio desses canais, era possível enviar

links de materiais de estudo, compartilhar avisos importantes e tirar dúvidas de maneira imediata, garantindo que todos tivessem acesso às informações necessárias para o acompanhamento das aulas. Os alunos, por sua vez, passaram a contar com um recurso de comunicação mais acessível para interagir com os professores, que trazia uma maior sensação de proximidade com o docente. Alguns docentes relataram que houve a necessidade de estabelecer horários para responder as mensagens dos estudantes, devido ao fluxo contínuo e em qualquer horário, inclusive nos finais de semana. Outros professores relataram que se acostumaram com esse fluxo, que ele pode colaborar para que os estudantes possam interagir e colocar suas ideias e contribuições, fortalecendo o processo de ensino-aprendizagem.

Todos os professores da amostra utilizaram plataformas de webconferências. As plataformas de AVA mais utilizadas foram Teams e Moodle, tanto na AARE II, quanto no PPRR. O gerenciamento de conteúdo foi mais frequente nas plataformas de AVA, entretanto, na AARE II ocorreu o gerenciamento de conteúdo por e-mail, condição não identificada no PPRR, porque no PPRR os professores já conseguiam utilizar mais as funcionalidades disponíveis das plataformas de AVA. O aplicativo WhatsApp também foi um recurso utilizado para envio de material e organização das aulas e as aulas, nesse caso, eram oferecidas em plataformas de webconferências como o Google Meet.

Os professores precisaram diversificar os tipos de aula e metodologias de ensino, durante as aulas virtuais, diante dos desafios que dificultaram a interação dos estudantes. As atividades em grupo foram oferecidas por docentes do grupo AARE II e do grupo PPRR, com interação melhor dos estudantes em relação às aulas com dinâmicas individuais. Os docentes do grupo AARE II diversificaram mais nas estratégias didáticas com a aplicação de jogos, quadros interativos, recursos e plataformas para gravação de aulas do que os docentes do PPRR.

A gamificação foi pouco utilizada pelos docentes dos dois grupos, em razão de exigir formação pedagógica mais específica. Todos os professores da amostra utilizaram vídeos, buscados, principalmente, na plataforma YouTube, a mais utilizada, mas o desenvolvimento de vídeos foi, também, pouco utilizado nos dois grupos de docentes AARE II e PPRR. Foi mais utilizado no PPRR. Essa produção mínima ocorre porque desenvolver vídeos envolve planejamento, produção e edição, etapas mais desafiadoras para os docentes por demandar maior tempo e habilidades específicas, senão a requisição de um profissional especializado para isso.

Os docentes do grupo PPRR foram os que mais gravaram aulas nas plataformas Teams, Google Meet e Share Point, além de usarem a rede social Instagram e o programa OBS Studio.

As aulas gravadas eram disponibilizadas nas plataformas de AVA, YouTube e Instagram. Houve professor que não gravou aulas por motivo de domínio público ou propriedade intelectual. Outros, por acharem que os alunos não assistiriam às aulas síncronas por terem a possibilidade de assisti-las depois ou assisti-las em partes, sem a mesma atenção que dispensariam em uma aula ao vivo. A gravação de aulas e produção de vídeos no Ensino Remoto Emergencial foi um desafio para os professores que não estavam habituados a esses formatos.

Os professores passaram por um processo de transformação e aprenderam a trabalhar de formas diferentes daquelas que estavam habituados, com novas metodologias e recursos pedagógicos e midiáticos, lidando melhor com os instrumentos e as plataformas virtuais de aprendizagem. Apesar disso, ainda existe a dificuldade de trabalhar com as tecnologias, como a produção de vídeos e a utilização de jogos como recursos pedagógicos. A produção de um vídeo envolve várias etapas e os jogos precisam estar alinhados com os objetivos pedagógicos da atividade. Os jogos vão além do entretenimento, são recursos poderosos que estimulam a criatividade, a resolução de problemas e o desenvolvimento de habilidades cognitivas e socioemocionais, mas a produção de vídeos e a gamificação são atividades que demandam um tempo maior de aperfeiçoamento e dedicação do professor e, muitas vezes, o potencial pedagógico dos jogos não é conhecido, por isso são pouco utilizados.

Os quadros interativos foram utilizados por docentes do grupo AARE II e por docentes do grupo PPRR, especificamente as ferramentas colaborativas: Mind Maps, Padlet, Jamboard, Prezi, Wiki e Miro. Embora, também tenham sido pouco utilizados, os quadros interativos ofereceram oportunidades para os professores desenvolverem estratégias didáticas para os estudantes interagirem. Por meio deste recurso, os professores conseguiam avaliar a participação dos estudantes e a compreensão dos textos, como diagnóstico de aprendizagem, além de orientar os trabalhos e projetos. Podiam criar um quadro colaborativo do texto estudado, ao qual cada aluno podia escrever um comentário original sobre o texto ou pelos comentários adicionados, o que possibilitou criar uma rede de diálogo sobre o texto discutido. Também era possível adicionar fotos dos trabalhos e projetos para uma interatividade real com o professor, responsável pelos conteúdos inseridos, a partir dos quais, mediava as discussões e estabelecia as moderações, formando um campo de trocas.

No início das AARE, as redes sociais foram pouco utilizadas, mas no decorrer das aulas remotas, foram utilizadas para divulgação, busca e compartilhamento de conteúdos, projetos, vídeos e fotos dos trabalhos, troca de mensagens, curadoria de vídeos, criação de páginas das disciplinas para divulgação dos trabalhos e videoaulas.

Quanto às estratégias didáticas e midiáticas que continuaram em uso após a pandemia, docentes dos dois grupos avaliados, relataram que continuam utilizando os recursos no ensino presencial, após a pandemia. De acordo com os docentes entrevistados, as plataformas de AVA que continuam em uso como estratégias didáticas são: Teams, Moodle, RNP e Classroom, para webconferências Google Meet e RNP, como estratégias midiáticas: WhatsApp para a troca de mensagens; YouTube, para busca e disponibilização de vídeos, conteúdo e projetos; Instagram, para busca e divulgação de trabalhos, projetos e videoaulas, etc.; e para aprendizagem colaborativa, Mind Maps, Padlet, Miro e Wiki.

Na passagem da aula presencial para a aula remota, a participação dos estudantes ficou comprometida por vários motivos, tais como: falta de abordagem metodológica diferenciada para o ensino remoto; internet ruim ou falta dela; suporte técnico e pedagógico insuficiente aos docentes; falta de treinamento ou treinamento insuficiente dos professores para a oferta do ensino remoto; o formato da aula; as metodologias de ensino; as estratégias didáticas e midiáticas utilizadas e também as condições técnicas, sociais e econômicas dos estudantes. Os professores precisaram diversificar os tipos de aula e metodologias de ensino, durante as aulas virtuais, diante dos desafios que dificultaram a interação dos estudantes.

No entanto, conforme o estudo realizado, a interação professor-aluno ficou também prejudicada por outros motivos, uma vez que os estudantes podiam assistir às aulas de qualquer lugar onde houvesse uma conectividade suficiente. Nem sempre, eram lugares apropriados para assistirem as aulas, por isso, não ligavam as câmeras, até mesmo no ambiente familiar, onde muitas vezes as câmeras desvelavam a realidade socioeconômica deles para outros colegas, por meio da exposição na tela do computador. Os estudantes também não ligavam as câmeras por timidez e por falta de conectividade compatível da internet para acessar as plataformas. A falta de interação gerava, muitas vezes, o sentimento de cansaço e desmotivação nos professores.

O ensino remoto em situações adversas como a pandemia, foi necessário, foi um período de novas experiências. Contudo, a maioria dos professores entrevistados considerou o ensino presencial fundamental. As atividades síncronas e assíncronas foram muito importantes nesse cenário para não perder o vínculo de aprendizagens com os estudantes, mas a verdadeira interatividade só acontece na sala de aula presencial. Entretanto, os professores relataram que a utilização das tecnologias e mídias digitais no Ensino Remoto Emergencial favoreceu e viabilizou novas práticas que melhoraram a qualidade do ensino presencial atual, como a possibilidade de realização de bancas com professores e estudantes de outros lugares por webconferências, atendimentos virtuais aos estudantes, a utilização de Ambientes Virtuais de

Aprendizagem (AVA) para as aulas, gerenciamento de conteúdo, comunicação com os estudantes, criação de grupos, a utilização de redes sociais para divulgação, disponibilização de material e criação de canais, gerenciamento de conteúdo em nuvem, como o Google Drive e aplicativos de aprendizagem colaborativa, entre outras.

O Ensino Remoto Emergencial foi um período de intenso aprendizado para os professores e de desenvolvimento de novas competências e ressignificação das práticas pedagógicas. Essas mudanças fizeram os professores questionarem suas metodologias e, muitas vezes, adotar a tecnologia como um instrumento, um recurso facilitador nos processos de ensino-aprendizagem. De acordo com a Docente J (2024), a utilização dos recursos tecnológicos desenvolvidos durante aquele período, colaborou para que o ensino, hoje em dia, se desenvolvesse, como a possibilidade de usar a tecnologia na divulgação dos trabalhos, na utilização das plataformas para arquivamento e divulgação das aulas, para fazer bancas híbridas, fazer os atendimentos online, no período de greve, como a ocorrida em 2024, e continuar falando com os alunos que estavam fora da universidade. *“Muitos recursos que foram utilizados naquele período colaboraram para a docência atual. Foi um acréscimo muito grande à prática da docência com tudo o que foi aprendido naquele período”* (Docente J, 2024).

Independentemente da idade do professor, das dificuldades e da falta de habilidades com as tecnologias e mídias digitais, os índices de aproveitamento de várias disciplinas foram positivos, demonstrando que esses profissionais se superaram e se reinventaram no Ensino Remoto Emergencial. Os recursos tecnológicos foram importantes, mas a atuação dos professores foi primordial. O seu potencial de superação dos desafios e obstáculos, sua capacidade de estabelecer relações de afetividade, trocas e colaboração possibilitaram a continuidade das aulas. Ficou evidente como os docentes se esforçaram para que nenhum estudante ficasse excluído naquele momento tão difícil de ser vivenciado e enfrentado. Esse período atribulado destacou profundamente a atitude dos professores em apoiar e educar os jovens estudantes, em um dos contextos mais desafiadores da História recente da humanidade.

Os saberes docentes são plurais, sistematizados a partir de várias fontes, constitutivos de sua prática, tudo proveniente das relações complexas e diversas entre o professor e suas interações com as pessoas a sua volta (Tardif, 2014). Para que a prática pedagógica seja efetiva, é fundamental que os professores tenham acesso à formação continuada e ao suporte necessário para desenvolver outras habilidades, não somente as de sentido didático e pedagógico, tecnológico e midiático, mas no sentido de valorizar as relações humanas e afetivas na instituição, os conhecimentos pedagógicos construídos que podem ser

compartilhados entre os próprios docentes, tendo em vista o melhor desempenho deles, assim como dos estudantes, além da melhoria da qualidade dos processos educativos. Para Pimenta (1999, p. 30) a formação inicial e contínua envolve um duplo processo: o de autoformação dos professores, a partir da reelaboração constante dos saberes que realizam em sua prática, e o de formação nas instituições onde atuam. Por isso, são importantes as práticas curriculares participativas que produzem redes de formação contínua.

Ressalta-se que o apoio pedagógico não é oportunizado apenas por meio de formações, por isso, outras ações que visem a contribuir com um acompanhamento pedagógico continuado, precisam ser planejadas e instituídas pela Universidade e por todas as instâncias acadêmicas da instituição, que podem contribuir no sentido de incentivar a constituição de espaços colaborativos e de formação que oportunizem a interação e a troca de experiências, a construção de conhecimentos, o aperfeiçoamento da prática pedagógica e o compromisso com a docência, valorizando a dimensão coletiva, haja vista que os processos formativos descontextualizados e fragmentados não contribuem para o desenvolvimento profissional docente. Pimenta (1999) afirma que os saberes da experiência são também aqueles que os professores produzem no seu cotidiano, em um processo permanente de reflexão sobre a prática, mediatizada pelas práticas vivenciadas com os outros docentes, no local de trabalho.

Diante de todo o contexto apresentado, é relevante salientar que o processo de ensino-aprendizagem é social e implica o outro e a cultura. Evidencia-se a qualidade das interações e mediações em que estão envolvidos não só os aspectos cognitivos, mas principalmente, os aspectos afetivos: o ensinar e o aprender se pautam a partir de relações afetivas com o outro e também assim, o objeto do conhecimento é marcado por significados e sentidos por conta dessa vivência com as pessoas e o mundo (Tassoni, 2000).

É relevante adotar uma perspectiva mais objetiva em relação aos benefícios da tecnologia. Nesse sentido, de acordo com Selwyn (2011), não importa apenas pesquisar sobre os usos das tecnologias na Educação ou seus aspectos instrumentais, e sim, especialmente, evidenciar que o foco não deve estar nos recursos tecnológicos, plataforma e aplicativos em si, mas, nas práticas pedagógicas e atividades que os circundam, nos significados que as pessoas lhes atribuem e nas relações sociais e afetivas as quais as tecnologias se ligam. Não se trata meramente de dominar uma gama de recursos virtuais, mas identificar que tipo de relação afetiva é possível estabelecer por meio da utilização desses recursos, para quais estratégias didáticas e midiáticas esses recursos são mais eficazes ou não eficazes na busca de uma aprendizagem significativa.

A relação entre o sujeito e o objeto do conhecimento é mediada e, além disso, é permeada pelos âmbitos cognitivo e afetivo. O aprendizado não envolve apenas a assimilação de informações, mas também, a motivação, o interesse e as emoções do estudante. Compreender essa dinâmica permite ao professor desenvolver estratégias para facilitar a construção do conhecimento. Nesse contexto, o professor assume um papel que vai além da simples transmissão de conteúdos. Ele forma valores, media conflitos e promove relações humanas significativas. Dessa forma, a prática docente transcende os aspectos técnicos do ensino, integrando dimensões afetivas e subjetivas que impactam diretamente a qualidade do processo educativo e a construção de vínculos pedagógicos sólidos (Pimenta, 1999).

A prática docente no Ensino Remoto Emergencial demandou profunda ressignificação das estratégias pedagógicas, tradicionalmente utilizadas em sala de aula. Os professores tiveram que adaptar conteúdos, metodologias e formas de avaliação ao ambiente virtual, muitas vezes, sem a devida formação ou suporte institucional. Além do domínio das tecnologias digitais, a mediação pedagógica, nesse formato, demandou mais atenção à organização do tempo, ao engajamento dos estudantes e às relações sociais e afetivas entre professores e estudantes. Esse cenário evidenciou tanto a flexibilidade e criatividade dos docentes quanto os desafios e fragilidades estruturais da Educação Superior no país, especialmente no que se refere à equidade no acesso, à valorização do trabalho docente e à formação continuada.

Por fim, a experiência de trabalhar de forma virtual ofereceu também diversas possibilidades que transformaram a forma de ensinar e aprender, trazendo inovações para a prática pedagógica, na docência universitária, ampliando o acesso ao conhecimento. Além disso, o Ensino Remoto Emergencial foi um período de desafios, de trocas e evolução. Um dos grandes legados desse período foi o forte apoio e colaboração dos docentes na superação das condições de isolamento social, na superação da falta de habilidades com a tecnologia e na viabilização do ensino remoto.

Esse período deixou também uma mudança, um amadurecimento nos professores sobre o importante papel que desempenham na Educação Superior. Esse contexto revelou a importância que cada professor tem no processo educativo. A dedicação e o comprometimento dos professores são fundamentais para a formação dos alunos e para a construção de uma educação de qualidade. Ser professor vai muito além de transmitir conhecimento: é abraçar a responsabilidade de inspirar, motivar e transformar.

O registro sistemático dessas experiências contribuirá tanto à elaboração de produtos tecnológicos voltados para a formação e capacitação dos docentes a partir de vídeo explicativo e guia didático, quanto ao revigoramento de novas práticas. Os saberes pedagógicos somente

se constituem a partir da prática que os confronta e os reelabora (Pimenta, 1999).

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. Estratégias de ensinagem. In: ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate (org.). **Processos de ensinagem na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 3. ed. Joinville: Univille, 2004. p. 67-100.

ARPEN – ASSOCIAÇÃO DOS REGISTRADORES DE PESSOAS NATURAIS. **Covid deixou órfãos ao menos 12 mil crianças com até seis anos no país**. 2021. Disponível em: <https://arpenbrasil.org.br/portal-migalhas-covid-deixou-orfas-ao-menos-12-mil-criancas-com-ate-seis-anos-no-pais/>. Acesso em: 25 jan. 2024.

ARRUDA, E. P. Educação Remota Emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de covid-19. **Em Rede – Revista de Educação a distância**, [s. l.].v. 7, n.1, pi-pf., 2020. DOI: <http://hdl.handle.net/1843/57329>. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/57329>. Acesso em: 16 fev. 2024.

ARRUDA, J. S.; SIQUEIRA, L. M. R. de C. Metodologias Ativas, Ensino Híbrido e os Artefatos Digitais: sala de aula em tempos de pandemia. *Práticas Educativas, Memórias e Oralidades - Rev. Pemo*, [S. l.], v. 3, n. 1, p. e314292. 2020. DOI: <https://doi.org/10.47149/pemo.v3i1.4292>. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/4292>. Acesso em: 21 jun. 2024.

ASSIS, V. de L. B.; BARBOSA, É. P.; REIS, M. C. da S. Mudanças no ensino em saúde: uma revisão sistemática das metodologias adotadas na pandemia da Covid-19. **Revista Brasileira de Desenvolvimento**, 7 (5), 52424–52434, 2021. DOI: <https://doi.org/10.34117/bjdv.v7i5.30384>. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/30384>. Acesso em: 20 jun. 2024.

BACICH, L.; MORAN, J. (Orgs.). Metodologias ativas para uma educação inovadora. Porto Alegre: **Penso**, 2018.

BALDISSERA, L. F.; MACHADO, M. F. R. C. **Mediação pedagógica e metodologias ativas no contexto da educação profissional e tecnológica a distância**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2020. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/571480>. Acesso em: 16 maio 2025.

BAQUE, P. G. C.; MARCILLO. Concepción. Estrategias pedagógicas innovadoras en entornos virtuales de aprendizaje. **Dominio de las Ciencias**, v. 6, n. 3, p. 56- 77, 2020. DOI: <https://doi.org/10.23857/dc.v6i3.1274>. Disponível em: <https://dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/article/view/1274>. Acesso em: 12 Maio 2024.

BARCA, I. **Aula Oficina**: do Projeto à Avaliação. In: BARCA, Isabel [Org.]. Para uma educação de qualidade: Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica. Braga, Centro de Investigação em Educação [CIED]/ Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, p.131–144, 2004. Disponível em:

https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/6272134/mod_resource/content/1/Isabel%20Barca.pdf. Acesso em: 20 de jun. 2024.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BETTMANN, R. Kollaborative Ethnographie. In.: POFERL, A.; SCHRÖER, N. (Orgs.). **Handbuch Soziologische Ethnographie**. Springer VS – Deutschland, 2022.

BRAGA, R. Apresentação. In: FAUSTO, C.; DAROS, T. A sala de aula inovadora: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo. Porto Alegre: **Penso**, 2018. p. 6-7. DOI: 10.13058/raep.2020.v21n2.1725.

BRANDT, A. G.; MAGALHÃES, N. R. S.; SILVA, F. L. G. R. da. **Didática e formação de professores**: desafios e perspectivas da articulação, 1.ed entre teoria e prática. Curitiba-PR, 2021. DOI: <https://doi.org/10.37008/978-65-81368-14-2.04.07.21> Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/601701/2/Editora%20BAGAI%20-%20Did%C3%A1tica%20e%20Forma%C3%A7%C3%A3o%20de%20Professores%20-%20volume%201.pdf>. Acesso em: 10 set. 2024.

BRASIL. **Resolução nº 466 de 12 de dezembro de 2012: diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa envolvendo seres humanos**. Brasília (DF): MS; 2012. Brasil. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 9057, de 25 de maio de 2017**. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9057.htm. Acesso em: 08 jun. 2024.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 5/2020, de 28 de abril de 2020**. Dispõe sobre a 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. Brasília: Ministério da Educação; Conselho Nacional de Educação, 2020b. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECPN52020.pdf?query=covid. Acesso em: 13 jun. 2024.

BRASIL. **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. Brasília: Ministério da Educação; Conselho Nacional de Educação, 2020a. Disponível em: <https://cutt.ly/9inmB8v>. Acesso em: 24 mai. 2024.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Painel Coronavírus**. Brasília, DF: Ministério da Saúde, [s.d.]. Disponível em: <https://covid.saude.gov.br/>. Acesso em: 12 dez. 2024.

BUCKINGHAM, D. **Manifesto pela Educação Midiática**. Edições Sesc São Paulo, 2022. DOI: <https://doi.org/10.22484/2177-5788.2024v50id5517>.

CAVALCANTI, Carolina Costa; FILATRO, Andrea. **Metodologias inov-ativas na educação presencial, a distância e corporativa**. 1. ed. São Paulo: Saraiva, 2018.

CORREIA, E. A. S.; MELO, E. S. Do N.; LOPES, B. G.; SANTOS, E. O.; GOMES, F. Do E. S. Uma Sala de Aula Invertida-SAI e a Aprendizagem Baseada em Times–TBL: Metodologias Ativas no Ensino de Química: Metodologias Ativas no Ensino de Química. **INTERNATIONAL JOURNAL EDUCATION AND TEACHING (PDVL) ISSN 2595-2498**, v. 6, n. 1, p. 1-15, 2023. DOI: <https://doi.org/10.31692/2595-2498.v6i1.232>. Disponível em: <https://ijet-pdvl.institutoidv.org/index.php/pdvl/article/view/232>. Acesso em: 05 jun. 2024.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais** (8a ed). São Paulo: Cortez. 2006.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**; tradução Luciana de Oliveira da Rocha. - 2. ed. - Porto Alegre: Artmed, 2007.

CUNHA, M. R. H. da; SANTOS, S. da S.; MAZZINI, L. B.; ROHOR, P. E. M.; SEARES, D. T.; SANTOS, J. G. da S.; MAUAD, H. Gamificação e os jogos educacionais: alternativas metodológicas para o ensino superior em tempo de pandemia por Covid-19. **Brazilian Journal of Development**, 9(1), 4127–4137, 2023. DOI: <https://doi.org/10.34117/bjdv9n1-286>. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/56549>. Acesso em: 20 abr. 2024.

DA SILVEIRA JUNIOR, C. R. **Sala de aula invertida: por onde começar?** 2020. Disponível em: [http://www.ifgoias.edu.br/attachments/article/19169/Sala%20de%20aula%20invertida_%20por%20onde%20come%C3%A7ar%20\(21-12-2020\).pdf](http://www.ifgoias.edu.br/attachments/article/19169/Sala%20de%20aula%20invertida_%20por%20onde%20come%C3%A7ar%20(21-12-2020).pdf). Acesso em: 15 fev. 2024.

DE ANDRADE CARNEIRO, L.; RODRIGUES W.; PRATA, D. Uso de tecnologias no ensino superior público brasileiro em tempos de pandemia COVID-19. **Research, Society and development**, v. 9, n. 8, p. e267985485-e267985485, 2020. DOI: <https://doi.org/10.33448/rsd-v9i8.5485>. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/342703386_Uso_de_tecnologias_no_ensino_superior_publico_brasileiro_em_tempos_de_pandemia. Acesso em: 05 mar. 2024.

DE BARROS TORRES, A. A. G.; PEREIRA-NETO, L. L.; ALMEIDA, L. S. **Dificuldades na adaptação acadêmica dos estudantes de ensino superior em tempos de pandemia**. Educação, p. e100/1-24, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/69514/61655>. Acesso em: 04 jan. 2024.

DE OLIVEIRA, G. S.; MENDONÇA, J. A.; DA SILVA, L. A. Metodologias ativas e tdics experiências no ensino remoto. **Cadernos da FUCAMP**, v.20, n. 46, 2021. Disponível em: <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos>. Acesso em: 20 de jul. 2024.

DIAS, E.; PINTO, F. C. F. **A Educação e a Covid-19. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 28, n. 108, p. 545-554, jul. /set. 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/s0104-40362019002801080001>. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/344026954_A_Educacao_e_a_Covid-19. Acesso em 17 out. 2023.

DO NASCIMENTO, E. C.; CABRAL, F. P. Dilemas do ensino remoto no ensino superior no Brasil. **TICs & EaD em Foco**, v. 8, n. 1, p. 6-20, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/s0104-40362019002801080001>. Disponível em: <https://www.uemanet.uema.br/revista/index.php/ticseadfoco/article/view/600/400>. Acesso em: 12 jun. 2023.

FERREIRA, E. B. **Desafios do home office na pandemia**. 2021. Disponível em: <https://repositorio.ifsc.edu.br/handle/123456789/2308>. Acesso em: 20 jun. 2024.

FERREIRA, D. H. L.; BRANCHI, B. A.; SUGAHARA, C. R. Processo de ensino e aprendizagem no contexto das aulas e atividades remotas no Ensino Superior em tempo da pandemia Covid-19. **Revista praxis**, v. 12, n. 1 sup, 2020. DOI: <https://doi.org/10.47385/praxis.v12.n1sup.3464>. Disponível em: <https://revistas.unifoa.edu.br/praxis/article/view/3464>. Acesso em: 05 abr. 2024.

FERREIRA, L. F. S.; SILVA, V. M. C. B.; MELO, K. E. da S.; PEIXOTO, A. C. B. 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. DOI: <https://doi.org/10.35699/2237-5864.2020.24761>. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rdes/article/view/24761>. Acesso em: 21 jul. 2024.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1981.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCIA, R. V. B.; MORAES, M. Da S. M.; ALVES, R. C. M. Ensino Remoto Emergencial: práticas educacionais e percepções docentes. **Educação & Realidade**, v. 48, p. e124612, 2023. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-6236124612vs01>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/G8Gjnrrm4Ry4Mp35BJk7yQb/#>. Acesso em: 19 fev. 2024.

GATICA-SAAVEDRA, M.; RUBÍ-GONZÁLEZ, P. La clase magistral en el contexto del modelo educativo basado en competencias. **Revista Electrónica Educare**, v. 25, n. 1, p. 321-332, 2021. DOI: <https://doi.org/10.15359/ree.25-1.17>. Disponível em: https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-42582021000100321. Acesso em: 05 mar. 2024.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. Editora Atlas SA, 2002.

GIRAFFA, L. KOLHLS-SANTOS. Inteligência Artificial e Educação: conceitos, aplicações e implicações no fazer docente. **Educação em Análise**, Londrina, v. 8, n. 1, p. 116–134, 2023. DOI: <https://doi.org/10.5433/1984-7939.2023v8n1p116>. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/educanalise/article/view/48127>. Acesso em: 10 set. 2023.

GUSSO, H. L.; ARCHER, A. B.; LUIZ, F. B.; SAHÃO, F. T.; LUCA, G. G. D.; HENKLAIN, M. H. O.; GONÇALVES, V. M. Ensino superior em tempos de pandemia: diretrizes à gestão universitária. **Educação & Sociedade**, 41, e238957, 2020. DOI:

<https://doi.org/10.1590/es.238957>. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/es/a/8yWPh7tSfp4rwtcs4YTxtfr/>. Acesso em: 25 abr. 2024.

HALLWASS, L. C. L.; BREDOW, V. H. WhatsApp como ambiente de interação social e aprendizagens durante o ensino remoto emergencial. **Revista Educação e Emancipação**, v. 14, n. 2, p. p.62–83, 8 Jul. 2021. DOI: <https://doi.org/10.18764/2358-4319.v14n2p62-83>. Disponível em:
<https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducacaoemancipacao/article/view/17128>. Acesso em: 7 jan. 2024.

HODGES, C. B.; MOORE, S.; LOCKEE, B.; TRUST, T.; BOND, A. **The difference between emergency remote teaching and online learning**. 2020. Disponível em:
<https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remoteteaching-and-online-learning>, 2020. Acesso em: 08 jul. 2024.

JOYE, C. R.; MOREIRA, M. M.; ROCHA, S. S. D. Distance Education or Emergency Remote Educational Activity: in search of the missing link of school education in times of COVID-19. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 9, n. 7, p. e521974299, 2020. DOI: <https://doi.org/10.33448/rsd-v9i7.4299>. Disponível em:
<https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/4299>. Acesso em: 7 jan. 2025.

JÚNIOR, C.P. **As possíveis transformações trazidas pela Formação Continuada às práticas pedagógicas dos professores para o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação**. Tese de Doutorado. 2018. Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT) – MT. O docente e o uso das tecnologias no processo de ensinar e aprender. In Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, 2018. Disponível em:
<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/11190/7554>. Acesso em: 10 abr. 2024.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e Ensino Presencial e a Distância**. Campinas: Papirus, 2003.

KHERA A.; BAUNM, S. J.; GLUCKMAN, T. J.; GULATI, M.; MARTIN, S. S.; MICHOS, E. D.; NAVAR, A. M.; TAUB, P. R.; TOTH, P. P.; VIRANI, S. S.; WONG, N. D.; SHAPIRO, M. D. Continuity of care and outpatient management for patients with and at high risk for cardiovascular disease during the COVID-19 pandemic: a scientific statement from the American Society for Preventive Cardiology. **American Journal of Preventive Cardiology**, [S. l.], 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.ajpc.2020.100009>. Acesso em: 14 mai. 2024.

LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002. DOI:
<https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 7 out. 2024.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. **Revisão técnica e adaptação da obra por Lana Mara Siman**. Tradução de Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

LEITE, S. A. S. Afetividade nas práticas pedagógicas. **Temas em psicologia**, Ribeirão Preto, v. 20, n. 2, p. 355-368, dez. 2012. DOI: <https://doi.org/10.9788/TP2012.2-06>. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=513751440006>. Acesso em: 04 nov. 2024.

LIBÂNEO, J. C. **Didática e Prática de Ensino: Diálogos sobre o Ensino Médio**. Campinas: Papirus, 2013.

LIMA, L. S.; LEITE, C. **Práticas curriculares docentes em tempos de pandemia: repensar o retorno ao "novo normal"**. 2023. DOI: <https://doi.org/10.9771/re.v12i3.48659>. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/48659>. Acesso em: 20 jun. 2024.

LIMEIRA, G. N. BATISTA, M. E. P.; BEZERRA, J. de S. Desafios da utilização das novas tecnologias no ensino superior frente à pandemia da Covid-19. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 9, n. 10, p. e2219108415, 2020. DOI: <https://doi.org/10.33448/rsd-v9i10.8415>. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/8415>. Acesso em: 21 jul. 2024.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. D. A. **A Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1999.

LUCKESI, C. C. **Filosofia e Educação**. São Paulo; Cortez, 1994.

LUIZ, M. E. T.; MARTINS, S. E.; MARINHO, A. Atuação docente no ensino superior: facilidades, dificuldades e perspectivas frente à covid-19. **Revista Brasileira de Educação**, v. 28, p. e280056, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1413-24782023280056>. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27574386037>. Acesso em: 21 jun. 2024.

MACIEL, M. de A. C.; ANDRETO, L. M.; FERREIRA, T. C. M.; MONGIOVI, V. G.; FIGUEIRA, M. C. dos S.; SILVA, S. L. Da; SANTOS, C. S. Dos; FERREIRA, L. de L. **Os desafios do uso de metodologias ativas no ensino remoto durante a pandemia do covid-19 em um curso superior de enfermagem: um relato de experiência**. 2020. DOI: <https://doi.org/10.35587/brj.ed.0001203>. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/21648>. Acesso em: 25 jun. 2024.

MAIA, C.; MATTAR, J. A. **ABC da EaD: a educação a distância hoje**. Pearson Prentice Hall, 2008.

MANZINI, E. J. Uso da entrevista em dissertações e teses produzidas em um programa de pós-graduação em educação. **Revista Percursos**, Maringá, v. 4, n. 2, p. 149-171, 2012.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARTINS, C.; GIRAFFA, L. M. M. Práticas Pedagógicas remixadas: relações entre estratégias pedagógicas da cultura digital e formação docente. **Revista e-Curriculum**, v. 18, n. 2, p. 739-760, 2020. DOI: <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2020v18i2p739-760>.

Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/48048>. Acesso em: 20 out. 2023.

MARTINS, L.M. O sofrimento e/ou adoecimento psíquico do (a) professor(a) em contexto de fragilização humana. Cartas. **Cadernos CEMARX**. Centro de Estudos Marxistas do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas: Unicamp-IFGH, 2018. Disponível em: <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/cemarx/article/view/11294>. Acesso em: 14 fev. 2025.

MASETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

MASETTO, M. T.; GAETA, C. Trajetória da pedagogia universitária e formação de professores para o ensino superior no Brasil. **Em Aberto**, Brasília, v. 32, n. 106, p. 45-57, set/dez. 2019. DOI: <https://doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.32i106.4434>. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/4224>. Acesso em: 20 jul. 2024

MELO, C. B. FARIAS, G. B.; MOISÉS, L. de S.; BESERRA, L. R. M.; PIAGGE, C. S. L. D. Ensino remoto nas universidades federais do Brasil: desafios e adaptações da educação durante a pandemia de COVID-19. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 11, p. e4049119866-e4049119866, 2020. DOI: 10.33448/rsd-v9i11.9866. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/9866>. Acesso em: 22 jul. 2024.

MELO, L. B.; MELO, C. B.; ARAÚJO, E. G. O. de; MELO, V. B. Gamificação no Ensino Remoto durante a Pandemia: Lições para o Ensino Presencial. In: WORKSHOP DE INFORMÁTICA NA ESCOLA (WIE), 28. , 2022, Manaus. **Anais [...]**. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2022 . p. 132-144. DOI: <https://doi.org/10.5753/wie.2022.225168>. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/365440466_Gamificacao_no_Ensino_Remoto_durante_a_Pandemia_Licoes_para_o_Ensino_Presencial. Acesso em: 20 nov. 2023.

MENDES, E. V. **O lado oculto de uma pandemia: a terceira onda da Covid-19 ou o paciente invisível**. Brasília: CONASS, 2020. Disponível em: <https://www.conass.org.br/wp-content/uploads/2020/12/Terceira-Onda.pdf>. Acesso em: 7 dez. 2024.

MENEZES, E. de; SILVA, A. S. R. da. Ensino remoto emergencial nas instituições de ensino superior e as tecnologias adotadas: uma revisão integrativa. **Dialogia**, [S. l.], n. 40, p. e20579, 2022. DOI: 10.5585/40.2022.20579. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/20579>. Acesso em: 19 março. 2024.

MINAYO, M.C.S. (Org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 18 ed. Rio de Janeiro: **Vozes**. 2001.

MORAES, R. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999

MOREIRA, J. A. M.; HENRIQUES, S. BARROS, D. Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. **Dialogia**, São Paulo, n. 34, p. 351-364, 2020. DOI: <https://doi.org/10.5585/dialogia.n34.17123>. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/17123>. Acesso em: 17 mai. 2024.

MOTTA, M. S.; LOSS, T.; PSZYBYLSKI, R. F. Tendências e intencionalidades das pesquisas realizadas pelo GPINTEDUC: constatações e percepções dos estudos mediante um mapeamento sistemático de literatura. **ACTIO: Docência em Ciências**, v. 6, n. 3, p. 1-25, 2021. DOI: <https://doi.org/10.3895/actio.v6n3.14552>. Disponível em: <https://periodicos.utfrpr.edu.br/actio/article/view/14552>. Acesso em: 15 mai. 2024.

NOGUEIRA, T. de J. A. M.; MELO, L. V. S.; FERREIRA, M.; LEITE, L. L.; BARRERA, D. F. Inovação educacional: integração de presencial e online no ensino e aprendizagem na educação superior. **OBSERVATÓRIO DE LA ECONOMÍA LATINOAMERICANA**, 21(6), 4355–4374. 2023. DOI: <https://doi.org/10.55905/oelv21n6-067>. Disponível em: <https://ojs.observatoriolatinoamericano.com/ojs/index.php/olel/article/view/733>. Acesso em: 20 abr. 2024.

NÓVOA, A. **A formação dos professores e a sua identidade profissional**. Porto: Asa, 1999.

NÓVOA, A. **Escolas e Professores Proteger, Transformar, Valorizar**. Salvador: SEC/IAT, 2022.

OCHS, M. **Educação midiática e inteligência artificial**. Livro eletrônico. São Paulo. Instituto Palavra Aberta, 2024. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbnmnibpcajpcgclclefindmkaj/https://educamidia.org.br/api/wp-content/uploads/2024/03/EMIA-eBook-Fundamentos.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2024.

OLEGÁRIO, D. **Educação pós-pandemia: A revolução tecnológica e inovadora no processo da aprendizagem após o Coronavírus**. 1.ed. São Paulo: Edições 70. 2021. Disponível em: https://www.google.com.br/books/edition/Educa%C3%A7%C3%A3o_p%C3%B3s_pandemia/d4zyEAAQBAJ?hl=pt-BR&gbpv=1&printsec=frontcover. Acesso em 20 mar. 2024.

OLIVEIRA, A. M. de; OLIVEIRA, C. J. de. O ensino remoto durante a pandemia de Covid-19: sala de Aula Invertida e o uso das tecnologias digitais de informação. **Simpósio**, [S.l.], n. 9, fev. 2021. ISSN 2317-5974. Disponível em: <http://revista.ugb.edu.br/ojs302/index.php/simposio/article/view/2335>. Acesso em: 21 jul. 2024.

OLIVEIRA, E. de; ENS, R. T.; FREIRE ANDRADE, D. B. S.; MUSSIS, C. R. de. Análise de conteúdo e pesquisa na área da educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n. 9, p. 1-17, maio/ago. 2003. DOI: <https://doi.org/10.7213/rde.v4i9.6479>. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189118067002.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2025.

OLIVEIRA, S. da S.; SIVA, O. S. F.; SILVA, M. J. de O. Educar na incerteza e na urgência: implicações do ensino remoto ao fazer docente e a reinvenção da sala de aula. **Interfaces Científicas - Educação**, 10(1), 25–40. 2020. DOI: <https://doi.org/10.17564/2316-3828.2020v10n1p25-40>. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9239>. Acesso em: 05 mai. 2024.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE (OPAS). **OMS faz chamado de alerta a todos os países para intensificar os serviços de saúde e apoio em saúde** – Brasil: 2022. Brasília, DF: OPAS, 2022. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/noticias/2-3-2022-pandemia-covid-19-desencadeia-aumento-25-na-prevalencia-ansiedade-e-depressao-em>. Acesso em: 10 mai. 2024.

OZÓRIO, F. Avanço da Inteligência Artificial traz vantagens, mas abre questões éticas, morais e sociais. **Jornal da USP**. 2021. Disponível em: <https://jornal.usp.br/atualidades/avanco-da-inteligencia-artificial-traz-vantagens-mas-abre-questoes-eticas-morais-e-sociais/>. Acesso em: 10 mar. 2024.

MAYORAL, M. R. P. A filosofia da práxis segundo Adolfo Sánchez Vázquez. In: BORON, A. A.; AMADEO, J.; GONZÁLEZ, S. (org.). **A teoria marxista hoje: problemas e perspectivas**. 1. ed. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2006. p. 343–353. Disponível em: <https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/formacion-virtual/20100715081602/cap13.pdf>. Acesso em: 24 dez. 2024.

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**, 5, 1–13.2020. DOI: <https://doi.org/10.15628/holos.2020.10810>. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/10810/pdf>. Acesso em: 15 jun. 2024.

PEREIRA, F.; MERCADO, L. P. L.; COSTA, C. J. de S. A. Interação Utilizando Estratégias Didáticas Colaborativas no Ensino Online Emergencial. **EaD Em Foco**, 12(2), e1723. 2022. DOI: <https://doi.org/10.18264/eadf.v12i2.1723>. Disponível em: <https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/1723>. Acesso em: 10 fev. 2024.

PIFFERO, E. de L. F. .; COELHO, C. P.; SOARES, R. G. .; ROEHRS, R. Metodologias ativas e o ensino remoto de biologia: uso de recursos online para aulas síncronas e assíncronas. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 9, n. 10, p. e719108465, 2020. DOI: 10.33448/rsd-v9i10.8465. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/8465>. Acesso em: 05 mai. 2024.

PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PIONTKEWICZ, R.; DUARTE-FREITAS, M. do C.; MENDES-JUNIOR, R. Competência digital de docentes da educação superior na adequação ao ensino remoto. **Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria**, v. 18, n. 1, 2024. DOI: <https://doi.org/10.19083/ridu.2024.1589>. Disponível em: http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2223-25162024000100004. Acesso: em 14 mar. 2024.

PORTES, L. F.; PORTES, M. F. O trabalho docente no ensino superior em tempos de ensino remoto emergencial (ERE). **Libertas**, v. 21, n. 2, p. 533-553, 2021. DOI: <https://doi.org/10.34019/1980-8518.2021.v21.35254>. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/libertas/article/view/35254>. Acesso em: 20 maio 2024.

RAHMAN, M. M.; WATANOBE, Y. ChatGPT for education and research: Opportunities, threats, and strategies. **Applied sciences**, 13(9), article 9. 2023. DOI: <https://doi.org/10.3390/app13095783>. Disponível em: <https://doi.org/10.3390/app13095783>. Acesso em: 10 mar. 2024.

RÊGO, L. B. do; LIMA, M. V. R. de O. **Didática**. Recife: UPE, 44p. 2010. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/204082/2/Livro%20Didatica.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2024.

RONDINI, C. A.; PEDRO, K. M.; DUARTE, C. dos S. Pandemia do covid-19 e o ensino remoto emergencial: mudanças na práxis docente. **Interfaces Científicas - Educação**, v. 10, n. 1, p. 41-57, 2020. <https://doi.org/10.17564/2316-3828.2020v10n1p41-57>. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9085>. Acesso em: 17 abr. 2024.

REGUEIRO, E. M. G.; VASCOCELOS, E. C. L. M. DE; GONÇALVES, A. DA C.; FIGUEIREDO, M. M. L.; VASCONCELOS, E. E. DE; BELLUZZO, S. DE S. Ensino mediado por tecnologias no curso de Fisioterapia do Centro Universitário Barão de Mauá durante o período de pandemia da COVID-19. **Revista Interdisciplinar de Saúde e Educação**, v. 1, n. 1, p. 107-119, 11 jul. 2020. DOI: <https://doi.org/10.56344/2675-4827.v1n1a20207>. Disponível em: <https://dialogus.baraodemaua.br/index.php/cse/article/view/36>. Acesso em: 20 dez. 2023.

SÁ, E. F. D.; QUADROS, A. L. D.; MORTIMER, E. F.; SILVA, P. S.; TALIM, S. L. As aulas de graduação em uma universidade pública federal: planejamento, estratégias didáticas e engajamento dos estudantes. **Revista Brasileira de Educação**, 22(70), 625-650. 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1413-24782017227032>. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1413-24782017000300625&script=sci_abstract. Acesso em: 20 dez. 2023.

SANTOS JUNIOR, V. B. dos; MONTEIRO, J. C. da S. EDUCAÇÃO E COVID-19: As tecnologias digitais mediando a aprendizagem em tempos de pandemia. **Revista Encantar**, [S. l.], v. 2, p. 01–15, 2020. DOI: <https://doi.org/10.46375/encantar.v2.0011>. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/encantar/article/view/8583>. Acesso em: 7 jan. 2024.

SANTOS, V. M. dos; AGUADED, I. Currículo Alfamed de formação de professores em Educação Midiática: Por uma resignificação do currículo UNESCO. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 18, n. 00, p. e023154, 2023. DOI: 10.21723/riace.v18i00.17648. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/17648>. Acesso em: 22 fev. 2024.

SELWYN, N. O que queremos dizer com “educação” e “tecnologia”? In: SELWYN, N. **Educationand Tecnology: key issue sand debates**. Londres: Bloomsbury, 2011. Disponível em: https://ticpe.files.wordpress.com/2016/12/neil_selwyn_keyquestions_cap1_trad_pt_final1.pdf. Acesso em: 28 nov. 2020.

SENADO FEDERAL. **Pesquisa DataSenado**: educação durante a pandemia. Instituto de Pesquisa DataSenado, Secretaria de Transparência, ago. 2020. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/institucional/datasenado/publicacaodatasenado?id=cerca-de-20-milhoes-de-brasileiros-tiveram-aulas-suspensas-em-julho-de-2020>. Acesso em: 22 nov. 2023.

SEVERO, J. L. R. de L.; BRITO, R. M. A. de; CARREIRO, G. da N. Estudos sobre Pedagogia Universitária e Didática do/no Ensino Superior: itinerários de uma experiência em tempos de pandemia. **Educação UFSM**, v. 46, 2021. DOI:

<https://doi.org/10.5902/1984644461310>. Disponível em:

<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/61310>. Acesso em: 05 jul. 2024.

SHIDIQ, M. O uso do chat-gpt baseado em inteligência artificial e seus desafios para o mundo da educação; do ponto de vista do desenvolvimento de habilidades de escrita criativa. **PROCESSO DA CONFERÊNCIA INTERNACIONAL SOBRE EDUCAÇÃO, SOCIEDADE E HUMANIDADE**, [S.l.], v. 1, n. 1, pág. 353-357, maio de 2023. ISSN 2986-5832. Disponível em: <https://ejournal.unuja.ac.id/index.php/icesh/article/view/5614>. Acesso em 21 jun. 2024.

SILUS, A.; FONSECA, A. L. de C.; JESUS, D. L. N. de. Desafios do ensino superior brasileiro em tempos de pandemia da Covid-19: repensando a prática docente. **Liinc em Revista**, [S. l.], v. 16, n. 2, p. e5336, 2020. DOI: <https://doi.org/10.18617/liinc.v16i2.5336>. Disponível em: <https://revista.ibict.br/liinc/article/view/5336>. Acesso em: 21 jul. 2024.

SILVA, C. C. de F.; FREITAS, L. G. de. Remoto, mas não distante: a reinvenção do ensino na Educação Superior em tempos de COVID-19. **Dialogia**, [S. l.], n. 36, p. 382–395, 2020. DOI: <https://doi.org/10.5585/dialogia.n36.18828>. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/18828>. Acesso em: 9 jun. 2024.

SILVA, A. H., FOSSÁ, M. I. T. Análise de conteúdo: exemplo de aplicação da Técnica para análise de dados qualitativos. **Qualit@s Revista eletrônica**, v.17. n.1, 2015. Disponível em: <https://www.fepiam.am.gov.br/wp-content/uploads/2020/06/2113-7552-1-PB.pdf>. Acesso em: 05 jul. 2024.

SOLIGO, R. Carta aos que virão depois de nós. In: OLIVEIRA, Luiza A. de; GOMES, Juaciara Barrozo; COSTA, Adriana Alves F. (Org.). **A Docência (Que) Conta: Narrativas de Isolamento Social**. São Carlos: Pedro & João Editores, p. 129-136, 2020.

SOTILI, L. STÖER, J. F.; PINHEIRO, I. K.; BENVENUTTI, D. B. Ensino híbrido na rede pública em tempos de pandemia: reflexões e possibilidades. **Cadernos do Aplicação Porto Alegre**, jul-dez. ,v.34, n.2. 2021. DOI: <https://doi.org/10.22456/2595-4377.114126>. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/CadernosdoAplicacao/article/view/114126/64892>. Acesso em: 30 mai. 2024.

TARDIF, M.; LESSARS, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. tradução de João Batista Kreuch. 9. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TASSONI, E. C. M. Afetividade e aprendizagem: a relação professor-aluno. **Psicologia, análise e crítica da prática educacional**. Campinas: ANPED, 2000.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. Conselho Universitário. **Resolução nº 07/2020, de 10 de julho de 2020.** Dispõe sobre a instituição, autorização e recomendação de Atividades Acadêmicas Remotas Emergenciais, em caráter excepcional e facultativo, em razão da pandemia da COVID19, e sobre realização de estágio durante a suspensão do Calendário Acadêmico, no âmbito do ensino da Graduação na Universidade Federal de Uberlândia. (Redação dada pela Resolução nº 8/2020/CONGRAD, de 7/8/2020). Uberlândia: Conselho Universitário, 2020. Disponível em: <http://www.reitoria.ufu.br/Resolucoes/ataCONGRAD-2020-7.pdf>. Acesso em: 20 set. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. Conselho Universitário. **Resolução nº 08/2020, de 10 de julho de 2020.** Altera e acrescenta dispositivos à Resolução nº 7/2020, do Conselho de Graduação, de 07 de agosto de 2020, que “Dispõe sobre a instituição, autorização e recomendação de Atividades Acadêmicas Remotas Emergenciais, em caráter excepcional e facultativo, em razão da epidemia da COVID-19, no âmbito do ensino da Graduação na Universidade Federal de Uberlândia”. Uberlândia: Conselho Universitário, 2020. Disponível em: <http://www.reitoria.ufu.br/Resolucoes/resolucaoCONGRAD-2020-8.pdf>. Acesso em: 20 set. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. Conselho de Graduação. **Resolução Nº 25/2020, de dezembro de 2020.** Aprova o Calendário Acadêmico da Graduação, referente aos períodos letivos 2020/1, 2020/2, 2021/1 e 2021/2 para os campi de Uberlândia, Pontal, Monte Carmelo e de Patos de Minas. Uberlândia: Conselho de Graduação. 2020. Disponível em: <http://www.reitoria.ufu.br/Resolucoes/ataCONGRAD-2020-25.pdf>. Acesso em: 15 de jul. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. Comitê de Monitoramento à COVID-19 no âmbito da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Junho de 2020. **Relatório de Ações de Transição Covid-19 UFU.** Uberlândia. 2020. Disponível em: https://ufu.br/sites/ufu.br/files/media/documento/relatorio_de_acoes_transicao.pdf. Acesso em: 17 jun. 2020.

VALADÃO, E. B.; ABREU, M. C. B. F. Os impactos da pandemia covid 19 na vida pessoal, na saúde e no trabalho de docentes no ensino superior: uma leitura crítica. In: MOURA, A. T. De M.; MATOS, M. A (org.). **Educação em Tempos de Pandemia:** desafios, possibilidades e insurgências. Goiânia: Kelps, 51-73, 2022.

VALENTE, J. A. A sala de aula invertida e a possibilidade do ensino personalizado: uma experiência com a graduação em midialogia. In: Bacich, L. and Moran, J., Eds., Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: **Penso**, p. 26-44, 2018. DOI: <https://doi.org/10.33448/rsd-v9i9.8153>. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/enrol/index.php?id=112927>. Acesso em: 13 jun. 2024.

VALENTE, G. S. C.; MORAES, É. B. de .; SANCHEZ, M. C. O. .; SOUZA, D. F. de .; PACHECO, M. C. M. D. Remote teaching in the face of the demands of the pandemic context: Reflections on teaching practice. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 9, n. 9, p. e843998153, 2020. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/8153>. Acesso em: 21 jul. 2024.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1984.

ZABALZA, M. A. **O ensino universitário**: seu cenário e seus protagonistas/ Miguel A. Zabalza; tradução: Ernane Rosa. Porto Alegre, Artmed, 2004.

ANEXO 01- Levantamento Bibliográfico

Título/Autoria	Ano (Publicação)	Base de Dados
Descritor Estratégias Didáticas		
1. O mural virtual como recurso para aprendizagem colaborativa em tempos de aulas remotas no ensino superior. Bruno Rafael Santos de Cerqueira	2021	
2. Ensino remoto emergencial nas instituições de ensino superior e as tecnologias adotadas: uma revisão integrativa. Ednaene de Menezes, Andréa Soares Rocha da Silva	2022	
3. As metodologias ativas de ensino e aprendizagem em tempos de pandemia: a utilização dos recursos tecnológicos na Educação Superior. Robson Lima Palmeira, Andrezza Araújo Rodrigues da Silva, Wagner Leite Ribeiro	2020	
4. Remoto, mas não distante: a reinvenção do ensino na Educação Superior em tempos de COVID-19. Carla Cristie de França Silva, Lêda Gonçalves de Freitas	2020	
5. Políticas e ações institucionais para o ensino remoto emergencial na educação superior. Daiani Damm Tonetto Riedner, Carina Elisabeth Maciel, Kelly Cristina da Silva Ruas	2021	CAPES
6. Apresentação Dossiê Avaliação da Aprendizagem na Educação Superior. Joe Garcia	2020	
7. Uma crítica ao ofício de professor e uma proposta construtivista para tempos de Covid-19: a Estratégia Didática Multissensorial adaptada ao Ensino Remoto Emergencial. Guilherme Lima Moura	2021	
8. Presencialidade virtual na formação de professores de música: didáticas e práticas na pandemia de covid-19 Marlete dos Anjos Silva Schaffrath, Tiago Madalozzo	2021	

9. Interações Tecnológicas e Estratégias de Ensino em Tempos de Pandemia de Covid-19.	2022	
Cláudia Maria Pinho de Abreu Pecegueiro, Raimunda Ramos Marinho		
10. O Estágio Curricular Supervisionado em Matemática nos contextos de ensino presencial, remoto e híbrido - Dossiê Temático Dário Fiorentini, Regina da Silva Pina Neves, Maria Dalvirene	2021	
Braga, Américo Junior Nunes da Silva, André Ricardo Lucas Vieira		
11. Educação física escolar: desafios e possibilidades na atualidade	2021	
Aristides Pereira da Silva Júnior, Vânia de Fátima Matias de Souza		
1. Remediação do meio impresso para narrativas digitais: uma proposta de metodologia ativa usando o scratch Facebook Twitter	2022	SciELO
Foohs, Marcelo Magalhães; Giraffa, Lucia		
2. Creencias de los estudiantes del máster de secundaria en España- Portugal Facebook Twitter	2021	
Molina-Torres, María-Pilar		
1. Planejamento didático no ensino remoto: ênfase nas estratégias pedagógicas e o relato de experiência de uma instituição de ensino superior.	2021	
Adriana Clementino, Cláudia C. M. Souza, Silvia C. Hito		
2. O ensino remoto no contexto da pandemia da Covid-19: um estudo sobre os estudantes com deficiências sensoriais no Ensino Superior.	2022	
Janete Lopes Monteiro, Vivian Ferreira Dias, Ana Claudia de Lima		
Linhares		
3. Modelo pedagógico para a construção de competências digitais docentes: foco no desenvolvimento de materiais educacionais digitais no ensino superior.	2023	
Anna Helena Silveira Sonego, Anna Helena Silveira Sonego,		

Letícia Rocha Machado, Patrícia Alejandra Behar

5. Competências Digitais Docentes e o Processo de Ensino Remoto Durante a Pandemia da Covid-19. 2021

Ismael Jung Sanchotene, Patrícia Becker Engers, Raquel Ruppenthal, Phillip Vilanova Ilha

6. Utilização de tecnologias na mediação do ensino e aprendizagem em aulas não presenciais na era do coronavírus: vivências na educação superior em Blumenau nos cursos de Artes Visuais e Moda. 2021

Roseli Kietzer Moreira, Francisco Ponciano Vieira, Rafael José Bona

7. Estratégias pedagógicas de inclusão e retenção de estudantes em tempos de pandemia. 2021

Yuri Victor de Medeiros Martins, Wilton Wilney Nascimento Padilha

8. Educação híbrida e cultura digital: reflexões sobre docência, aprendizagem e tecnologias na contemporaneidade. 2023

Braian Veloso, Camila Dias de Oliveira Sestito, Cícera Aparecida Lima Malheiro, Claudinei Zagui Pareschi, Daniel Mill, Kátia Gardênia Henrique da Rocha, Luciane Penteado Chaquime

9. Aprendizagem baseada em problemas no ensino remoto: um estudo com discentes de uma disciplina do curso de administração. Ananda Silva Singh, Eduardo De Carli 2023

10. Estratégias de avaliação da aprendizagem no ensino superior em contexto pandêmico: uma revisão sistemática da literatura. 2021

Erica Dantas da Silva, Adriana Moreira de Souza Corrêa, Maria da Conceição Costa, Raimunda de Fátima Neves Coêlho

11. Prática docente e o uso das tecnologias de informação e comunicação no ensino remoto na educação superior em humanidades e saúde 2022

Patrícia Fonseca Ferreira Fleury, Gabriela Eyng Possolli

- | | |
|---|------|
| 12. Problema, criatividade e ensino remoto emergencial: reflexões sobre a prática docente no ensino superior. | 2022 |
| Klesia Garcia Andrade | |
| 14. Educação a Distância em Tempos de Pandemia: implicações e perspectivas. | 2021 |
| Alessandra Maieski, Ana Lara Casagrande, Kátia Morosov Alonso | |
| 15. Ações de extensão em saúde e educação: desafios e perspectivas docentes durante a pandemia da covid-19. | 2021 |
| Klinger Teodoro Ciríaco, Flávio Adriano Borges, Luana Costa Almeida, Natália Sevilha Stofel, Alexandre Rodrigo Nishiwaki Silva | |
| 16. Formação em saúde em tempos de pandemia: desafios e aprendizados sobre o uso das tecnologias digitais em rede no ensino superior. | 2022 |
| Telma de Almeida Souza, Rafaela Ferreira dos Santos, Taís Rabetti Giannella | |
| 17. Percepções docentes e as estratégias de ensino-aprendizagem durante o isolamento social motivado pelo COVID-19. | 2021 |
| Daniela Carine Schmitt, Diones Kleinibing Bugalho, Silvana Dalmutt Krüger | |
| 18. O que aprendemos com o ensino remoto emergencial? Possibilidades e desafios para a docência. | 2023 |
| Natália Neves Macedo Deimling, Aline Maria de Medeiros Rodrigues Realí | |
| 01. Desafios e Medidas de Enfrentamento na Educação dos Surdos e Deficientes Auditivos em Tempos de Pandemia | 2022 |
| Facebook Twitter Placiano Viana de Lima; Novato, Tiago da Silva; Marcos Pavani de Carvalho | |

Descritor**Estratégias Midiáticas**

Nenhuma publicação selecionada de acordo com todos os descritores pesquisados.

ANEXO 02 – Ofício de solicitação de dados oficiais da UFU

SOLICITAÇÃO

À Pró-reitoria de Graduação (PROGRAD)

À Diretoria de Administração e Controle Acadêmico (DIRAC)

1. IDENTIFICAÇÃO DO SOLICITANTE

Profa. Dra. Vanessa Matos dos Santos - coordenadora do projeto "Educação, Tecnologia e Comunicação: articulações entre saberes e estudo do impacto das estratégias pedagógicas e midiáticas utilizadas pela UFU durante o período de aulas remotas" aprovado no âmbito da edital Demanda Universal FAPEMIG 2022 (Processo APQ-00853-22).

2. SOLICITAÇÃO

O projeto intitulado "Educação, Tecnologia e Comunicação: articulações entre saberes e estudo do impacto das estratégias pedagógicas e midiáticas utilizadas pela UFU durante o período de aulas remotas", por mim coordenado e aprovado no âmbito do edital FAPEMIG 01/2022 - Demanda Universal (Processo APQ-00853-22), objetiva, primeiramente, construir um mapeamento de disciplinas ofertadas de forma remota pela UFU ao longo dos primeiros 18 meses de pandemia e suspensão de atividades presenciais. Com base neste mapeamento e posterior recorte (por área e índices de evasão e retenção), a equipe de pesquisadores se debruçará a compreender a relação existente entre as variantes (área e índice de evasão e retenção) e as propostas pedagógicas implementadas, utilização de plataformas, mídias e dinâmicas interacionais e comunicacionais desenvolvidas. Além dos resultados, ao final, o projeto pretende também ofertar produtos tecnológicos voltados para a formação e capacitação do professor, tais como: vídeo explicativo e guia didático.

Ressalto que os nomes dos docentes não serão utilizados em quaisquer tipos de publicações e / ou divulgações. O acesso à estas informações é importante para que a equipe de pesquisadores do projeto possa contactá-los na fase de agendamento de entrevistas. Caberá ao professor decidir se quer participar da pesquisa (mediante assinatura de Termo de Esclarecimento Livre e Esclarecido) e se autorizará a

Solicitação FAGED 4068205

SEI 23117.084560/2022-11 / pg. 2

identificação de suas estratégias pedagógicas.

Agradeço antecipadamente e me coloco à disposição para quaisquer outras informações que se fizerem necessárias.

Respeitosamente,

Profa. Dra. Vanessa Matos dos Santos
Faculdade de Educação - FAGED

Uberlândia, 15 de novembro de 2022



Documento assinado eletronicamente por **Vanessa Matos dos Santos, Professor(a) do Magistério Superior**, em 15/11/2022, às 10:19, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?

ANEXO 03 – Critérios para tratamento dos dados brutos

Projeto: Educação, Tecnologia e Comunicação: articulações entre saberes e estudo do impacto das estratégias pedagógicas e midiáticas utilizadas pela UFU durante o período de aulas remotas
Código: APQ-00853-22

A primeira fase do projeto contemplou a solicitação de dados oficiais junto aos setores competentes da Universidade Federal de Uberlândia, a saber: Diretoria de Controle Acadêmico (DIRAC) e Centro de Tecnologia de Informação e Comunicação (CTIC). Na sequência, o coletivo de pesquisadores se debruçou sobre as informações constantes no Processo SEI 23117.084560/2022-11 e nas tabelas gerais (divididas por área do conhecimento) disponibilizadas pelo CTIC. A seleção de dados foi organizada, de forma sucessiva, de acordo com os critérios que seguem:

Critério 1: isolamento/ exclusão de informações inconsistentes das tabelas de cada uma das áreas (células vazias ou com indicadores desconhecidos).

Critério 2: exclusão de informações relacionadas ao período excepcional (etapas 1 das AARE) de cada uma das áreas.

Critério 3: definição de recorte temporal de acordo com o calendário acadêmico da Universidade Federal de Uberlândia (primeiro semestre de 2020 (AARE II) e segundo semestre de 2020 (que foi o primeiro semestre regular remoto). Nesse sentido, a seleção de dados contempla a referência oficial da disciplina e não o período em que foi ofertada. O projeto aprovado pela FAPEMIG estabelece um recorte temporal de 18 meses a partir da suspensão das aulas presenciais de graduação na UFU (ou seja, de 18/03/2020 a 18/07/2021).

Critério 4: organização de tabelas por áreas de conhecimento (humanas, exatas e biológicas), recorte temporal (primeiro e segundo semestres de 2020) e índice de aproveitamento registrado [obtido a partir da relação entre matriculados e aprovados; variáveis contempladas: maior índice de aproveitamento (100%) e menor índice de aproveitamento: (0%)]. Os dados foram separados e organizados utilizando o Microsoft Access.

Critério 5: Caso no rol das 5 primeiras disciplinas constantes nas tabelas existam duas disciplinas de um mesmo curso, deve-se isolar a segunda e, em seu lugar, contemplar a disciplina imediatamente posterior, na ordem estabelecida na tabela, que seja referente a um curso distinto.

Esclarecimentos adicionais: cada área contempla 4 tabelas (e estão organizadas em pastas no drive), sendo: maior e menor aproveitamento durante o primeiro e o segundo semestres de 2020. As disciplinas que compõem o recorte estão indicadas com cores diferentes nas tabelas.

Esclarecimentos adicionais 2: Dentre as disciplinas do recorte com menores índices de aproveitamento (0%), interessa que se faça ainda a distinção entre retenção e evasão. O baixo índice de aproveitamento observado nessas disciplinas se deve à alta taxa de retenção ou de evasão? No caso das tabelas disponibilizadas pela UFU, a retenção diz respeito ao campo

“RETIDOS” e a evasão pode ser observada nos campos “REPROVADO POR FREQUÊNCIA” e “SEM APROVEITAMENTO”.

ANEXO 04 – Instrumento I – Pré-Teste**INSTRUMENTO I – PRÉ-TESTE**

VN – Variável nominal

VC – Variável categórica

VNu – Variável numérica

Modelo para diagramação: referência Censo IBGE 2022

Tempo para preenchimento:

Observações gerais:

Bolsista:

Nome: opcional

Unidade acadêmica:

Formação (graduação, mestrado e doutorado):

Idade:

Sexo:

Tempo de experiência na docência universitária:

Atuação na pós-graduação:

Realizou curso de formação durante o período de suspensão das atividades presenciais na UFU:

Em caso afirmativo, quando, onde e duração:

Em caso de realização de curso de formação, como você o avalia em função das demandas apresentadas durante as duas etapas das AARE?

(*) inserir questão sobre curso e estratégias didáticas

Em caso afirmativo, como avalia a experiência?

Ofertou disciplinas / outros conteúdos (outras atividades) durante a etapa I das AARE?
Em caso afirmativo, quais?

Ofertou disciplinas / outros conteúdos outros conteúdos (outras atividades) durante a etapa II das AARE? Em caso afirmativo, quais?

Enfrentou dificuldades / desafios para ofertar disciplinas / demais conteúdos outros conteúdos (outras atividades) durante a etapa I das AARE? Em caso afirmativo, quais?

Enfrentou dificuldades / desafios para a oferta de disciplinas / demais conteúdos outros conteúdos (outras atividades) durante a etapa II das AARE? Em caso afirmativo, quais?

(*) Inserir pergunta aberta sobre a experiência vivenciada durante o período

Como avalia seu desempenho didático nas disciplinas / conteúdos outros conteúdos (outras atividades) ofertados durante a etapa I das AARE?

Como avalia seu desempenho didático nas disciplinas / conteúdos ofertados durante a etapa II das AARE?

Compare seu desempenho didático nas disciplinas / conteúdos ofertados durante as duas etapas de AARE:

Como avalia a qualidade das disciplinas / conteúdos ofertados (outras atividades) por você durante as duas etapas das AAREs com relação às aulas presenciais (período de retorno)?

Como avalia o desempenho de seus discentes na etapa I das AARE?

Como avalia o desempenho de seus discentes na etapa II das AARE?

Como você acredita que os discentes avaliaram as disciplinas / conteúdos ofertados (por você) durante as duas etapas das AARE? Justifique sua resposta.

De uma forma geral, como organizou / preparou suas disciplinas / conteúdos outros conteúdos (outras atividades) durante o período de suspensão das atividades presenciais na UFU?

Quais recursos (didáticos, midiáticos, tecnológicos etc.) você utilizou durante as AARE? Por quais razões você optou por estes recursos?

A partir das experiências didáticas acumuladas durante as duas etapas das AARE,

elencue: Pontos positivos:

Pontos negativos:

Estratégias didáticas implementadas e abandonadas:

Estratégias didáticas implementadas e ainda adotadas:

Gamificação é a utilização de elementos de jogos em situações diferentes do entretenimento. Assinale o(s) elemento(s) abaixo caso tenha utilizado como estratégia(as) de ensino: (podem ser assinalados tantos quantos forem necessários).

- 1 - () Narrativa (Na sua estratégia de ensino houveram atividades que foram estruturadas de tal forma que a tornasse coerente como uma estória?)
- 2 - () Progressão (Na sua estratégia de ensino houveram atividades onde ideia de dar aos alunos a sensação de avançar dentro da atividade estava presente?)
- 3 - () Relacionamentos (Na sua estratégia de ensino houveram atividades onde à interação entre os alunos, seja entre amigos, companheiros ou adversários estava presente?)
- 4 - () Chance (Na sua estratégia de ensino houveram atividades onde os resultados de ação do aluno eram aleatórios para criar uma sensação de surpresa e incerteza?)
- 5 - () Desafios (Na sua estratégia de ensino houveram atividades onde foram estabelecidos objetivos/desafios para o aluno?)
- 6 - () Transações (Na sua estratégia de ensino houveram atividades que possibilitavam a compra, venda ou troca de algo com outros alunos?)
- 7 - () Turnos (Na sua estratégia de ensino houveram atividades que possibilitavam que cada aluno tivesse seu próprio tempo e oportunidade para agir (jogar)?)
- 8 - () Cooperação e Competição (Na sua estratégia de ensino houveram atividades onde foi possível a cooperação entre alunos para atingir um objetivo?)
- 9 - () Avaliação (Feedback) (Na sua estratégia de ensino houveram atividades onde o aluno pôde foi capaz de saber a sua progressão?)
- 10 - () Aquisição de Recursos (Na sua estratégia de ensino houveram atividades onde foi possível a coleta de itens que o ajudaram a atingir os objetivos?)
- 11 - () Recompensas (Na sua estratégia de ensino houveram atividades onde o aluno foi beneficiado de alguma forma por ter conseguido algum êxito em uma parte da atividade?)
- 12 - () Vitória (Na sua estratégia de ensino houveram atividades onde o “estado” que define ganha ou completar a atividade foi estabelecido)
- 13 - () Conquistas (Na sua estratégia de ensino houveram atividades onde foi estabelecido uma recompensa que o aluno recebe por fazer um conjunto de atividades específicas?)
- 14 - () Avatar (Na sua estratégia de ensino houveram atividades onde foram a representação visual do personagem do aluno foi utilizada?)
- 15 - () Emblemas e medalhas (Na sua estratégia de ensino houveram atividades onde o aluno teve acesso a representação visual de realizações dentro da atividade?)
- 16 - () Ranking (Na sua estratégia de ensino houveram atividades que tiveram como resultado uma lista alunos que apresentam as maiores pontuações/conquistas/itens na atividade?)
- 17 - () Níveis (Na sua estratégia de ensino houveram atividades onde o aluno teve acesso a representação numérica de sua evolução na atividade?)
- 18 - () Pontos (Na sua estratégia de ensino houveram ações na atividade onde foram atribuídos pontos)
- 19 - () Gráfico Social (Na sua estratégia de ensino houveram atividades onde foi possível o

- aluno ver e interagir com amigos que também estão no realizando a mesma atividade?)
- 20 - () Times (Na sua estratégia de ensino houveram atividades que possibilitavam ao aluno interagir com outras pessoas com mesmo objetivo?)
- 21 - () Bens Virtuais (Na sua estratégia de ensino houveram atividades onde onde foi possível coletar e usar algum tipo de item de forma virtual ou real?)
- 22 - () Presentes (Na sua estratégia de ensino houveram atividades onde foi possível distribuir ao aluno coisas como itens ou moeda virtual para outros alunos?)
- 23 - () Missão (Na sua estratégia de ensino houveram atividades onde foi possível a noção de que o aluno deve fazer executar algumas meta que são especificamente definidas dentro da estrutura do atividade?)
- 24 - () Boss (Na sua estratégia de ensino houveram atividades onde foi apresentado ao aluno um desafio geralmente difícil no final de um nível que tem deve ser derrotado, a fim de avançar na atividade?)
- 25 - () Conteúdos Desbloqueáveis (Na sua estratégia de ensino houveram atividades com a possibilidade de desbloquear e acessar certos conteúdos da se alguns pré- requisitos forem preenchidos?)
- 26 - () Coleções (Na sua estratégia de ensino houveram atividades onde foi possível acumular itens dentro do jogo para a formação de uma coleção?)
- 27 - () Combate (Na sua estratégia de ensino houveram atividades onde o aluno disputava diretamente ou outro aluno para conseguir o êxito na atividade)

APÊNDICE A – LISTA DE CURSOS DE GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS HUMANAS DA UFU

CURSOS DE GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS HUMANAS
Administração: Bacharelado - Integral
Administração: Bacharelado - Integral
Administração: Bacharelado - Matutino - Pontal
Administração: Bacharelado - Noturno
Arquitetura e Urbanismo: Bacharelado – Integral
Artes Visuais: Bacharelado – Integral
Artes Visuais: Bacharelado - Noturno
Artes Visuais: Licenciatura - Integral
Artes Visuais: Licenciatura - Noturno
Ciências Contábeis: Bacharelado - Integral
Ciências Contábeis: Bacharelado - Noturno
Ciências Contábeis: Bacharelado - Noturno - Pontal
Ciências Econômicas: Bacharelado - Integral
Ciências Sociais: Bacharelado - Matutino
Ciências Sociais: Licenciatura - Matutino
Design: Bacharelado - Integral
Filosofia: Bacharelado - Matutino
Filosofia: Bacharelado - Noturno
Filosofia: Licenciatura - Matutino
Filosofia: Licenciatura - Noturno
Geografia: Bacharelado - Matutino
Geografia: Bacharelado - Noturno
Geografia: Licenciatura - Matutino
Geografia: Licenciatura - Noturno
Geografia: Licenciatura e Bacharelado - Matutino - Pontal
Geografia: Licenciatura e Bacharelado - Noturno - Pontal
Licenciatura e Bacharelado - Matutino
História: Licenciatura e Bacharelado - Noturno
História: Licenciatura e Bacharelado - Noturno - Pontal
Jornalismo: Bacharelado - Integral
Letras: Inglês e Literaturas de Língua Inglesa: Licenciatura - Matutino
Letras: Inglês e Literaturas de Língua Inglesa: Licenciatura - Noturno

Letras: Licenciatura - Matutino - Habilitação em Espanhol e Literaturas de Língua Espanhola
Letras: Licenciatura - Matutino - Habilitação em Inglês e Literaturas de Língua Inglesa

Letras: Licenciatura - Matutino - Habilitação Letras Português e Literaturas da Língua Portuguesa
Letras: Licenciatura - Noturno - Habilitação em Inglês e Literaturas de Língua Inglesa
Letras: Licenciatura - Noturno - Habilitação Letras Português e Literaturas da Língua Portuguesa
Letras: Licenciatura - Noturno- Habilitação em Frances e Literaturas de Língua Francesa
Música: Bacharelado - Integral - Habilitação em Canto
Música: Bacharelado - Integral - Habilitação em Violão
Música: Bacharelado - Integral - Habilitação em Violoncelo
Música: Licenciatura - Integral - Habilitação em Canto
Música: Licenciatura - Integral - Habilitação em Flauta Doce
Música: Licenciatura - Integral - Habilitação em Flauta Transversal
Música: Licenciatura - Integral - Habilitação em Piano
Música: Licenciatura - Integral - Habilitação em Violão
Música: Licenciatura - Integral - Habilitação em Violino
Pedagogia: Licenciatura - Integral - Pontal
Pedagogia: Licenciatura - Matutino
Pedagogia: Licenciatura - Noturno
Pedagogia: Licenciatura - Noturno - Pontal
Relações Internacionais: Bacharelado - Integral
Serviço Social: Bacharelado - Pontal
Teatro: Licenciatura - Integral
Teatro: Licenciatura - Noturno
Tradução: Bacharelado - Noturno

APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA

ROTEIRO PARA ENTREVISTA

(ATENÇÃO: NÃO ESQUECER DE AVISAR O(A) PROFESSOR(A) QUE, EM HIPÓTESE ALGUMA, O NOME DELE(A) SERÁ DIVULGADO E NEM QUAISQUER FORMAS DE IDENTIFICAÇÃO INDIRETA)

NÃO ESQUECER DE SOLICITAR AUTORIZAÇÃO VERBAL DO (A) ENTREVISTADO (A) PARA INICIAR A GRAVAÇÃO (TANTO REMOTAMENTE QUANTO PRESENCIALMENTE APENAS COM O ÁUDIO). O (A) PESQUISADOR (A) DEVE EXPLICAR QUE ESTA GRAVAÇÃO SERÁ UTILIZADA APENAS PARA AUXÍLIO À FASE DE TRANSCRIÇÃO DAS RESPOSTAS.

MARCO TEMPORAL DO RECORTE: Primeiro semestre regular remoto ou segundo semestre de 2020 (de acordo com o calendário acadêmico). É importante que as entrevistadoras (es) frisem para os entrevistados (as) que neste período não se tinha mais AARE (que eram facultativas) e sim aulas remotas regulares. Alguns cursos da UFU optaram por não oferecer disciplinas práticas durante esse período, mas a oferta de componentes teóricos – desde que aprovada pelos Colegiados dos Cursos – passou a ser obrigatória.

I - Perfil do (a) docente:

1. Nome:
2. Formação (graduação, mestrado e doutorado):
3. Idade:
4. Sexo:
5. Tempo de experiência na docência universitária:
6. Unidade acadêmica:
7. Curso (s) no (s) qual (is) atua:
8. Disciplinas ministradas durante a oferta da segunda etapa das AARE
9. Atua na pós-graduação? Caso a resposta tenha sido positiva, especificar curso (s):
10. Planos de ensino (os pesquisadores precisam coletar os planos nos sites das unidades acadêmicas ou solicitar diretamente aos docentes

II- Estratégias e recursos didáticos utilizados durante a segunda oferta das AAREs

1. Ao definir a obrigatoriedade da oferta das AAREs você recebeu da UFU ou de sua unidade acadêmica definições e orientações sobre como propor as AAREs (planejamento das ações, estratégias e recursos pedagógicos, plataformas, duração das atividades síncronas e assíncronas, avaliações, entre outros)?

Caso a resposta seja positiva:

- a) Apresente algumas das principais definições ou orientações oferecidas
- b) Estas definições e ou orientações foram suficientes para subsidiar sua atuação nas AARE e o
 - (a) ajudaram a ofertar atividades que colaboraram com o processo de aprendizagem dos (as) estudantes satisfatoriamente?
- c) Recebeu ajuda / auxílio de outras pessoas para atuar nas AAREs? Se sim, quem?

2. Para a realização das AAREs, você teve que adquirir ou licenciar algum equipamento, aplicativo ou recurso tecnológico, ou ainda adquirir ou ampliar a conexão com a internet residencial?
3. No início da oferta das AAREs, quais aspectos dificultaram e quais facilitaram o desenvolvimento do seu trabalho docente?
4. A Universidade Federal de Uberlândia, por meio da DICAP, ofereceu alguns cursos para auxiliar os professores no período das AAREs. Você fez alguns desses cursos? Se sim, quais?

III - Em relação à oferta das AAREs (etapa II), comente:

1. Como você organizou a oferta das AAREs (etapa II)?
 - a) Seguiu o cronograma do que geralmente realiza no presencial ou utilizou outra forma de organização? Qual?
 - b) Ofertou apenas atividades síncronas ou síncronas e assíncronas?
 - c) Se utilizou as duas modalidades, o que geralmente era realizado em cada uma delas?
2. Considerando a classificação dos tipos de aula como: aula expositiva clássica (predomínio da apresentação oral por parte do docente); aula dialogada ou interativa (combina explicação do docente com participação ativa dos estudantes); aula demonstrativa (na qual o docente demonstra o que deve ser realizado pelos estudantes); aula prática (na qual os estudantes aplicam na prática os conhecimentos construídos nas aulas), reflita:
 - a) Qual (is) tipo (s) de aula você utilizou durante a oferta das AAREs? Qual foi o tipo de aula predominante neste período?
 - b) O que motivou a escolha deste tipo de aula?
 - c) Como você avalia o emprego deste tipo de aula no processo de aprendizagem dos estudantes?
3. Considerando os métodos (metodologia) de ensino: Tradicional (docente exerce papel central de transmissão de conhecimentos); Sociointeracionista; (compreende o aprendizado a partir das relações estabelecidas entre o estudante e os demais membros da comunidade) ativo

(valoriza o papel ativo do estudante, bem como seu protagonismo e a realização de atividades na aula e fora dela para a construção de seus conhecimentos), reflita:

- a) Qual método (metodologia) de ensino você utilizou durante a oferta das AAREs?
- b) O que motivou a escolha deste método (metodologia)? Você conhece e/ou utilizou algum outro método?
- c) Como você avalia o emprego deste método (metodologia) no processo de aprendizagem dos estudantes?

4. Qual (is) plataforma (s) para webconferência você utilizou? (Ex.: Teams, Jitsi, Google Meet, RNP, entre outros).

- a) Com qual frequência este recurso foi utilizado?
- b) Como você avalia o emprego deste recurso considerando as dificuldades de sua utilização e a contribuição no processo de aprendizagem dos estudantes?
- c) Você utilizava todas as funcionalidades oferecidas pela plataforma ou optava apenas por algumas?

5. Qual (is) plataforma (s) de Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) você utilizou? (Ex.: Moodle, Teams, Google Classroom, entre outros)

- a) Com qual frequência este recurso foi utilizado?
- b) Como você avalia o emprego deste recurso considerando as dificuldades de sua utilização e a contribuição no processo de aprendizagem dos estudantes?

6. Você utilizou trabalhos em grupos e/ou dinâmicas para trabalhar o conteúdo ou estimular o engajamento dos estudantes? Qual (is)?

- a) Com qual frequência esta estratégia foi utilizada?
- b) Como você avalia o emprego desta estratégia considerando as dificuldades de sua utilização e sua contribuição no processo de aprendizagem dos estudantes?

7. Considerando que *gamificar* uma atividade significa a utilização de jogos ou de estratégias utilizadas nos jogos (desafio, pontuação, trabalho cooperativo, ludicidade, etc.) para a realização da atividade:

- a) Você utilizou jogos interativos ou elementos presentes nos jogos para trabalhar com conteúdo ou engajamento dos estudantes? (Ex: Kahoot e demais jogos/elementos a depender da disciplina) qual (is)?
- b) Com qual frequência este recurso foi utilizado?
- c) Como você avalia o emprego deste recurso considerando as dificuldades de sua utilização e sua contribuição no processo de aprendizagem dos estudantes?

8. Você utilizou vídeos educativos durante as aulas síncronas ou indicou vídeos para as atividades assíncronas?

- a) Em quais plataformas ou repositórios buscou/pesquisou este (s) recurso (s)?
- c) Com qual frequência este recurso foi utilizado?
- d) Como você avalia o emprego deste recurso considerando as dificuldades de sua utilização e sua contribuição no processo de aprendizagem dos estudantes?
- e) Poderia citar / disponibilizar algum exemplo de vídeo educativo utilizado durante suas aulas remotas? Como você o utilizou em sua proposta pedagógica?

9. Você utilizou aplicativos para quadros interativos? (Ex: Jamboard, Prezi, Padlet, Mentimeter, entre outros) qual (is)?

- a) Com qual frequência este recurso foi utilizado?
- b) Como você avalia o emprego deste recurso considerando as dificuldades de sua utilização e sua contribuição no processo de aprendizagem dos estudantes?
- c) Você utilizou todas as funcionalidades disponibilizadas por esses apps?

10. Qual (is) aplicativo (is) você utilizou para gravação de vídeos para aulas assíncronas/videoaulas?

- a) Com qual frequência este recurso foi utilizado?
- b) Como você avalia o emprego deste recurso considerando as dificuldades de sua utilização e a contribuição no processo de aprendizagem dos estudantes?

11. Você utilizou algum aplicativo ou plataforma para gerenciamento de conteúdo e arquivos? (Ex.: Teams, Google drive, entre outros)

- a) Com qual frequência este recurso foi utilizado?
- b) Como você avalia o emprego deste recurso considerando as dificuldades de sua utilização e sua contribuição no processo de aprendizagem dos estudantes?
- c) Você utilizou todas as funcionalidades disponibilizadas pelo app?

12. Você utilizou aplicativos para troca de mensagens com os estudantes? (Ex.: WhatsApp, Telegram, entre outros) quais?

- a) Como você utilizou este recurso? (Troca de mensagens pontuais, para envio de materiais/conteúdo da disciplina, realização de reuniões online, e demais ações)
- b) Com qual frequência este recurso foi utilizado?
- c) Como você avalia o emprego deste recurso considerando as dificuldades de sua utilização e sua contribuição no processo de aprendizagem dos estudantes?

13. Você utilizou redes sociais para troca de mensagens com os estudantes? (Ex.: Youtube, Instagram, Facebook, TikTok, Twitter (X), LinkedIn entre outros) qual (is)?

- a) Como você utilizou este recurso? (Divulgação científica, troca de mensagens pontuais, para envio de materiais/conteúdo da disciplina e demais ações)
- b) Com qual frequência este recurso foi utilizado?
- c) Como você avalia o emprego deste recurso considerando as dificuldades de sua utilização e sua contribuição no processo de aprendizagem dos estudantes?

III - Em relação à prática docente

- 14. Como você avalia sua prática docente atualmente em relação ao período das AARE?
- 15. Quais recursos tecnológicos / midiáticos você continua a utilizar