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

DANIELLE CRISTINA SILVA

ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: adaptação docente às tecnologias digitais e às práticas pedagógicas na educação superior da Universidade Federal de Uberlândia

UBERLÂNDIA - MG
2025

DANIELLE CRISTINA SILVA

ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: adaptação docente às tecnologias digitais e às práticas pedagógicas na educação superior da Universidade Federal de Uberlândia

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como exigência parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de Pesquisa: Saberes e Práticas Educativas.

Área de Concentração: Educação.

Orientadora: Profª Drª Vanessa Matos dos Santos.

UBERLÂNDIA - MG

2025

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

S586 Silva, Danielle Cristina, 1984-
2025 ENSINO REMOTO EMERGENCIAL [recurso eletrônico] : adaptação docente às tecnologias digitais e às práticas pedagógicas na educação superior da Universidade Federal de Uberlândia / Danielle Cristina Silva. - 2025.

Orientadora: Vanessa Matos dos Santos.
Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, Pós-graduação em Educação.
Modo de acesso: Internet.
DOI http://doi.org/10.14393/ufu.te.2025.557
Inclui bibliografia.

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

CDU: 37

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:
Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091
Nelson Marcos Ferreira - CRB6/3074

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação
Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco 1G, Sala 156 - Bairro Santa Mônica, Uberlândia-MG, CEP 38400-902
Telefone: (34) 3239-4212 - www.ppged.faced.ufu.br - ppged@faced.ufu.br

ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Educação				
Defesa de:	Tese de Doutorado Acadêmico, 20/2025/451, sigla do PPGED				
Data:	Vinte e cinco de julho de dois mil e vinte e cinco	Hora de início:	14:10	Hora de encerramento:	16:40
Matrícula do Discente:	12213EDU008				
Nome do Discente:	DANIELLE CRISTINA SILVA				
Título do Trabalho:	"ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: adaptação docente às tecnologias digitais e às práticas pedagógicas na educação superior da Universidade Federal de Uberlândia"				
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 UFU durante o período de aulas remotas"				

Reuniu-se, através da sala virtual RNP (https://conferenciaweb.rnp.br/sala/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 de Lourdes Ribeiro Gaspar - IFTM; Maria Teresa Miceli Kerbauy - UFSCAR; Cairo Mohamad Ibrahim Katrib - UFU; Vânia Cristina Pires Nogueira Valente - UNESP; 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 Doutor.

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 25/07/2025, às 16:39, 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 **Cairo Mohamad Ibrahim Katrib**, **Professor(a) do Magistério Superior**, em 25/07/2025, às 16:41, 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 **Vânia Cristina Pires Nogueira Valente**, **Usuário Externo**, em 28/07/2025, às 13:46, 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 de Lourdes Ribeiro Gaspar**, **Usuário Externo**, em 29/07/2025, às 11:37, 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 Teresa Miceli Kerbauy**, **Usuário Externo**, em 13/08/2025, às 19:31, 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 **6513431** e o código CRC **2074E75F**.

DANIELLE CRISTINA SILVA

ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: adaptação docente às tecnologias digitais e às práticas pedagógicas na educação superior da Universidade Federal de Uberlândia

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como exigência parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de Pesquisa: Saberes e Práticas Educativas.

Área de Concentração: Educação.

Orientadora: Profª Drª Vanessa Matos dos Santos.

Uberlândia, 25 de julho de 2025.

Banca Examinadora

Profª Drª Vanessa Matos dos Santos Orientadora - UFU

Prof. Dr. Cairo Mohamad Katrib - UFU

Profª Drª Maria de Lourdes Ribeiro Gaspar - IFTM

Profª Drª Maria Teresa Miceli Kerbauy - UNESP

Profª Drª Vânia Cristina Pires Nogueira Valente - UNESP

"Ando devagar porque já tive pressa
E levo esse sorriso porque já chorei demais
Hoje me sinto mais forte, mais feliz, quem sabe
Só levo a certeza de que muito pouco eu sei, ou nada sei..." (Almir Sater e Renato Teixeira)

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho àqueles que eu amo e que me sustentaram emocionalmente e espiritualmente ao longo desta jornada acadêmica. À base afetiva que me inspira diariamente com valores de coragem, resiliência e compromisso com a educação.

Dedico, ainda, a todos os docentes que, mesmo diante de cenários adversos, mantiveram viva a missão de ensinar e transformar, reafirmando o papel essencial da educação na construção de um futuro mais justo e humano.

AGRADECIMENTOS

A realização deste trabalho foi possível graças à colaboração, ao incentivo e ao afeto de muitas pessoas que estiveram presentes ao longo da trajetória de pesquisa e escrita desta tese.

Agradeço, acima de tudo, a Deus, minha fonte de fé, fortaleza e esperança, que me sustentou em cada etapa deste caminho.

Agradeço, primeiramente, à Universidade Federal de Uberlândia (UFU) pelo compromisso com a educação pública e pelo espaço institucional que tornou esta investigação viável.

À minha orientadora Vanessa Matos dos Santos, agradeço imensamente pela escuta atenta, pela orientação generosa e pelas valiosas contribuições teóricas e metodológicas que enriqueceram cada etapa deste percurso.

Aos professores e professoras que gentilmente aceitaram compartilhar suas experiências durante o ensino remoto emergencial, expresso minha sincera gratidão. Suas narrativas foram fundamentais para a construção desta pesquisa e representam o compromisso com a educação em contextos desafiadores.

À minha família, minha base e fortaleza: à minha mãe, Cida, pela força, carinho incondicional e inspiração diária; ao meu pai, José, por seu apoio silencioso, mas sempre presente; ao meu filho, Matheus, razão do meu esforço e da minha esperança; aos meus irmãos, Danilo e Débora, por serem porto seguro e fonte constante de afeto e incentivo. Sem vocês, nada disso faria sentido.

Aos meus amigos e amigas que me acompanharam com carinho, escuta e companheirismo ao longo deste processo: Ana Carolina, Marcela, Fabiola, Talis, Matheus, Gustavo, Rafael, Franciele, Poliana, Kátia, Ricardo, Thiago e Gustavo (Diro). Agradeço também às minhas primas queridas e amigas, Vânia e Cris, pelo apoio constante e pelas palavras de encorajamento nos momentos mais difíceis.

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (IFTM), agradeço pelo apoio institucional e pela concessão da licença a capacitação, que possibilitou a dedicação necessária à realização deste estudo.

A todos e todas que, direta ou indiretamente, caminharam comigo, meu reconhecimento e gratidão sinceros.

RESUMO

A presente pesquisa, desenvolvida no âmbito 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”, fruto da parceria entre a Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG 2022, Processo APQ-00853-22), vinculada à linha de pesquisa Saberes e Práticas Educativas, tem como objetivo investigar as estratégias didático-pedagógicas e midiáticas empregadas por docentes da área de Ciências Humanas durante a suspensão das atividades presenciais, em decorrência da pandemia da COVID-19. A investigação concentrou-se na análise das práticas docentes nas etapas II das Atividades Acadêmicas Remotas Emergenciais (AARE) e no Primeiro Período Regular Remoto (PPRR), com ênfase na identificação dos saberes emergentes, nos desafios enfrentados no uso das tecnologias digitais e nas transformações observadas na prática pedagógica. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza exploratória e descritiva, que utilizou entrevistas semiestruturadas como principal instrumento de coleta de dados, cujos relatos foram examinados à luz da técnica de análise de conteúdo. As análises evidenciam que o Ensino Remoto Emergencial (ERE), embora marcado por improvisações, precariedades e acentuada sobrecarga de trabalho, constituiu-se também como um campo fecundo de ressignificação da prática docente, mobilizando processos de aprendizagem autodirigida, criatividade metodológica e reflexões críticas sobre o papel das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) na mediação do conhecimento. Os dados revelam a adoção de um conjunto diversificado de estratégias didáticas, que envolveram o uso de plataformas como Moodle, Google Meet, Teams, recursos audiovisuais, quizzes, fóruns de discussão, metodologias ativas, aulas dialogadas e práticas colaborativas. Tais estratégias foram implementadas em meio a condições adversas, como limitações técnicas, ausência de políticas institucionais formativas estruturadas, fragilidades no engajamento discente e impactos emocionais associados ao isolamento social. Apesar desses entraves, os docentes demonstraram capacidade de adaptação e inovação, reiterando o papel central do professor como mediador do processo educativo em contextos de crise. Conclui-se que o ERE, mesmo enquanto medida excepcional e transitória, legou contribuições relevantes à prática docente, promovendo uma ampliação das discussões sobre ensino híbrido, formação docente continuada e políticas públicas comprometidas com a qualidade e a equidade no ensino superior. Os achados da pesquisa indicam a necessidade de valorização e reconhecimento institucional do trabalho docente, bem como de investimentos em infraestrutura, saúde mental e desenvolvimento profissional. A experiência vivenciada no período pandêmico revela, assim, potencialidades e limites do uso pedagógico das tecnologias digitais, ressaltando a importância da intencionalidade formativa e do compromisso ético-político com a construção de uma educação superior mais flexível, inclusiva e resiliente.

Palavras-chave: Ensino remoto emergencial. Práticas docente. Tecnologias digitais na educação.

ABSTRACT

This research, developed within the scope of the project *"Education, Technology and Communication: articulations between knowledge and the study of the impact of pedagogical and media strategies used by UFU during the period of remote classes"* — the result of a partnership between the Federal University of Uberlândia (UFU) and the Research Support Foundation of the State of Minas Gerais (FAPEMIG 2022, Process APQ-00853-22), linked to the research line *Knowledge and Educational Practices* — aims to investigate the didactic-pedagogical and media strategies employed by Humanities professors during the suspension of face-to-face activities due to the COVID-19 pandemic. The study focused on the analysis of teaching practices in stage II of the Emergency Remote Academic Activities (AARE) and in the First Regular Remote Period (PPRR), emphasizing the identification of emerging knowledge, the challenges faced in the use of digital technologies, and the transformations observed in pedagogical practice. It is a qualitative research, exploratory and descriptive in nature, that used semi-structured interviews as the main data collection instrument, analyzed through content analysis techniques. Findings show that Emergency Remote Teaching (ERT), although marked by improvisations, precariousness, and significant work overload, also became a fertile field for the re-signification of teaching practice, fostering processes of self-directed learning, methodological creativity, and critical reflections on the role of Digital Information and Communication Technologies (DICTs) in mediating knowledge. The data reveal the adoption of diverse teaching strategies, involving platforms such as Moodle, Google Meet, Teams, audiovisual resources, quizzes, discussion forums, active methodologies, dialogued lessons, and collaborative practices. These strategies were implemented under adverse conditions, such as technical limitations, lack of structured institutional training policies, weaknesses in student engagement, and emotional impacts associated with social isolation. Despite these obstacles, professors demonstrated adaptability and innovation, reiterating their central role as mediators of the educational process in times of crisis. It is concluded that ERT, although an exceptional and temporary measure, brought relevant contributions to teaching practice, expanding discussions on hybrid teaching, continuing teacher education, and public policies committed to quality and equity in higher education. The findings highlight the need for institutional recognition and appreciation of teaching work, as well as investments in infrastructure, mental health, and professional development. The pandemic experience, therefore, reveals both the potential and the limits of the pedagogical use of digital technologies, underscoring the importance of formative intentionality and the ethical-political commitment to building a more flexible, inclusive, and resilient higher education.

Keywords: Emergency Remote Education; Teaching Practices; Digital Technologies in Education.

RESUMEN

La presente investigación, desarrollada en el marco del proyecto *"Educación, Tecnología y Comunicación: articulaciones entre saberes y estudio del impacto de las estrategias pedagógicas y mediáticas utilizadas por la UFU durante el período de clases remotas"* — fruto de la asociación entre la Universidad Federal de Uberlândia (UFU) y la Fundación de Amparo a la Investigación del Estado de Minas Gerais (FAPEMIG 2022, Proceso APQ-00853-22), vinculada a la línea de investigación *Saberes y Prácticas Educativas* — tiene como objetivo investigar las estrategias didáctico-pedagógicas y mediáticas empleadas por docentes del área de Ciencias Humanas durante la suspensión de las actividades presenciales a raíz de la pandemia de COVID-19. La investigación se centró en el análisis de las prácticas docentes en la etapa II de las Actividades Académicas Remotas Emergenciales (AARE) y en el Primer Período Regular Remoto (PPRR), con énfasis en la identificación de saberes emergentes, en los desafíos enfrentados en el uso de tecnologías digitales y en las transformaciones observadas en la práctica pedagógica. Se trata de una investigación cualitativa, de carácter exploratorio y descriptivo, que utilizó entrevistas semiestructuradas como principal instrumento de recolección de datos, cuyos relatos fueron analizados a la luz de la técnica de análisis de contenido. Los análisis evidencian que la Enseñanza Remota de Emergencia (ERE), aunque marcada por improvisaciones, precariedades y una acentuada sobrecarga de trabajo, se constituyó también como un campo fecundo de resignificación de la práctica docente, movilizando procesos de aprendizaje autodirigido, creatividad metodológica y reflexiones críticas sobre el papel de las Tecnologías Digitales de Información y Comunicación (TDIC) en la mediación del conocimiento. Los datos revelan la adopción de un conjunto diversificado de estrategias didácticas, que incluyeron el uso de plataformas como Moodle, Google Meet, Teams, recursos audiovisuales, cuestionarios, foros de discusión, metodologías activas, clases dialogadas y prácticas colaborativas. Estas estrategias fueron implementadas en condiciones adversas, como limitaciones técnicas, ausencia de políticas institucionales formativas estructuradas, fragilidades en el compromiso estudiantil e impactos emocionales asociados al aislamiento social. A pesar de estos obstáculos, los docentes demostraron capacidad de adaptación e innovación, reiterando su papel central como mediadores del proceso educativo en contextos de crisis. Se concluye que la ERE, aun siendo una medida excepcional y transitoria, dejó contribuciones relevantes a la práctica docente, promoviendo una ampliación de las discusiones sobre la enseñanza híbrida, la formación docente continua y las políticas públicas comprometidas con la calidad y la equidad en la educación superior. Los hallazgos de la investigación señalan la necesidad de valorización y reconocimiento institucional del trabajo docente, así como de inversiones en infraestructura, salud mental y desarrollo profesional. La experiencia vivida en el período pandémico revela, por tanto, potencialidades y límites del uso pedagógico de las tecnologías digitales, resaltando la importancia de la intencionalidad formativa y del compromiso ético-político con la construcción de una educación superior más flexible, inclusiva y resiliente.

Palabras clave: Enseñanza remota de emergencia; Práctica docente; Tecnologías digitales en la educación.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa mental do Percurso Metodológico 51
Figura 2 – Desenho da Investigação 53
Figura 3 – Estratificação para a coleta de dados 57
Figura 4 – Unidades de Registro visualmente representada pela nuvem de palavras 67

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Diferenças-chave entre ERE e EaD 37
Quadro 2 – Recorte Temporal da Pesquisa em desenvolvimento 55
Quadro 3 – Unidades de Registro 65
Quadro 4 – Organização dos Dados 69
Quadro 5 – Categorias Finais 72
Quadro 6 – Perfil dos Professores Entrevistados 76
Quadro 7 – Expressões Frequentes 125
Quadro 8 – Comparativo de Recursos, Práticas e Desafios no ERE e no Pós-ERE 127
Quadro 9 – Quadro Comparativo – Abandono de Práticas e Tecnologias no Pós-ERE 132

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 13

1.1 Um pouco de minha história **13**

1.2 Apresentação do percurso da tese **17**

1.3 Panorama do momento Pandêmico **19**

1.4 Objetivo Geral **24**

1.4.1 Objetivos Específicos 24

1.5 Justificativa **25**

1.6 Hipótese **27**

2 CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS E CONCEITUAIS. **28**

2.1 História e evolução da tecnologia no ensino **30**

2.1.1 Tecnologias Digitais na Educação Superior 32

2.2 Tecnologias Digitais no contexto do Ensino Remoto **39**

2.3 Prática Docente no Contexto do Ensino Remoto Emergencial no Ensino Superior **42**

2.3.1 Ensino Remoto Emergencial no Ensino Superior da UFU 45

3 PERCURSO METODOLÓGICO **49**

3.1 Desenho da pesquisa **52**

3.2 Local da pesquisa **54**

3.3 Recorte temporal 54

3.4 Universo e amostra **56**

3.5 Instrumentos e procedimentos para a análise de Dados: Abordagem Qualitativa **58**

3.5.1 Guia para a realização da Análise dos dados 60

3.6 Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Análise de Conteúdo nas Entrevistas com Docentes **63**

3.6.1 Pré-análise do conteúdo das entrevistas realizadas 64

3.6.2 Exploração do Material: Codificação e Categorização 70

4 ANÁLISE, DISCUSSÃO E REFLEXÕES SOBRE OS DESAFIOS DOCENTES NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL 74

4.1 Dificuldades Tecnológicas no Ensino Remoto Emergencial 80

4.1.2 Práticas pedagógicas e estratégias didática 83

4.2 Adequações metodológicas e estratégias didáticas 102

4.3 Impactos Permanentes na Prática Docente 107

4.4 Sobrecarga laboral e saúde mental 111

4.5 Aprendizados do Ensino Remoto Emergencial 120

5 ENTRE SABERES, DESAFIOS E REINVENÇÕES: CONSIDERAÇÕES FINAIS 136

REFERÊNCIAS 141

ANEXO A – PROCESSO DE SOLICITAÇÃO DE DADOS AOS DEPARTAMENTOS DA UFU 151

ANEXO B - PRÉ TESTE 154

ANEXO C – ROTEIRO PARA ENTREVISTA 159

APÊNDICE A – TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO USADAS NO PERIODO PANDÊMICO 163

APÊNDICE B – LINKS DE RESOLUÇÕES E PORTARIAS UFU 184

APÊNDICE C – SÍNTESE DA PRIMEIRA ETAPA (SELEÇÃO DE DADOS) 185

APÊNDICE D – POPULAÇÃO E AMOSTRA 187

APÊNDICE E – LEVANTAMENTO DE DISCIPLINAS PROJETO FAPEMIG - RECORTE 188

APÊNDICE F – ENTREVISTAS 192

1 INTRODUÇÃO

1.1 Um pouco de minha história

Peço licença para que esta parte da minha tese seja narrada em primeira pessoa, pois se trata da minha própria trajetória, indissociável do caminho que me trouxe até aqui. Sou uma mulher branca, cadeirante desde os sete anos de idade, mãe solo, nascida em contexto de vulnerabilidade social, em uma família periférica, e cresci acreditando que a educação seria o caminho capaz de me salvar de mim mesma e das limitações que, por muito tempo, a sociedade impôs sobre minha condição. Ser cadeirante e viver com necessidades específicas, durante toda a minha vida, restringiu não apenas meus movimentos, mas, muitas vezes, também meus sonhos — pelo menos até que, aos 30 anos, fui aprovada em um concurso público para professora da Rede Federal de Educação. Naquele momento, sem ainda compreender a dimensão do que estava prestes a vivenciar, minha vida se transformou. Esse acontecimento me empoderou, me devolveu a liberdade e, sobretudo, me autorizou a ser tudo aquilo que eu sempre quis ser, mas que, em muitos momentos, me foi negado.

Ao revisitar minha história, percebo que sou professora desde os meus 18 anos, ainda que, até a elaboração deste capítulo, eu mesma não me desse conta disso. Essa consciência emerge justamente no exercício de narrar minha trajetória. Na verdade, ao refletir sobre esse percurso, percebo que a educação sempre esteve presente na minha vida, desde muito antes da profissionalização formal. É impossível não rememorar que, durante meu período no pré-escolar, quando adoeci gravemente, foi graças à sensibilidade e ao comprometimento da minha primeira professora, Perpétua Borges Mundim, que consegui ser alfabetizada. Sua atuação foi decisiva, não apenas para minha aprendizagem naquele momento, mas também para fortalecer minha convicção de que a educação tem poder transformador e que o papel do professor é, muitas vezes, um divisor de águas na vida de seus alunos.

Anos mais tarde, concluído o ensino médio, em 2002, e diante de uma série de incertezas sobre meu futuro, enfrentei um dos momentos mais difíceis da minha vida. Perguntava-me diariamente: *"O que será de mim? Como viverei sem ir para a escola? Como serão meus dias sem sair de casa, a não ser para ir ao médico?"* Foi então que, após profunda reflexão, tomei uma decisão que mudaria o rumo da minha vida: iniciei um trabalho com aulas particulares, com valores simbólicos, na garagem da minha própria casa. Foi a Dona América Terezinha de Carvalho Avelar quem me confiou minha primeira oportunidade formal de ser professora, ao solicitar que eu auxiliasse seu filho, Allan de Jesus, que se

tornou, assim, meu primeiro aluno. A partir desse momento, minha trajetória como educadora tomou forma. De forma espontânea e crescente, dia após dia, novos alunos foram chegando e, sem perceber, me tornei alfabetizadora, professora dos anos iniciais, dos anos finais, do ensino médio, educadora de alunos com necessidades específicas e, posteriormente, também orientadora de estudantes universitários em seus trabalhos e pesquisas. Por muitos anos, minha garagem foi mais do que um espaço físico — foi um verdadeiro ambiente de aprendizagem, que transbordava de sonhos, desafios e conquistas.

No ano de 2005, dei mais um passo importante na minha formação ao ingressar na graduação em Sistemas de Informação. Contudo, logo nos primeiros dias de aula, fui surpreendida com a descoberta da gravidez do meu filho — mais um desafio, que, longe de me paralisar, se somou à minha determinação em transformar minha realidade. Entre desafios e superações, finalizei minha graduação em 2008, agora mãe de uma criança de três anos e, mais uma vez, em busca de uma colocação profissional que pudesse me garantir sustento e dignidade. Apesar de inúmeras tentativas e de participação em diversos concursos públicos, os resultados não foram satisfatórios. Em 2010, fui aprovada em um concurso para a prefeitura de minha cidade natal, mas, mesmo assim, não fui chamada. Diante das adversidades, continuei com minhas aulas particulares, mantendo a educação como fonte de sustento, esperança e resistência.

Ao final de 2010, tomei uma decisão ousada: mudei-me para Uberlândia em busca de novas oportunidades. Deixei meu filho sob os cuidados de minha mãe e me matriculei em um curso de aperfeiçoamento em contabilidade, na expectativa de conseguir uma vaga reservada para pessoas com deficiência. No entanto, as experiências no setor privado foram marcadas pela exclusão. As empresas não conseguiam me enxergar além da minha cadeira de rodas. Acabei sendo contratada por uma empresa de grande porte para realizar serviços operacionais, colando cartas, juntamente com outros colegas com deficiência, isolados em um ambiente pejorativamente chamado de “aquário”. Ali permaneci por quase dois anos, até que, nos últimos meses, tive uma breve oportunidade de atuar na minha área de formação, experiência que, embora curta, me fortaleceu.

De volta à minha cidade natal, entre julho de 2012 e outubro de 2013, trabalhei novamente em cargo administrativo na prefeitura. No entanto, essa realidade não me satisfazia. A inquietação crescia, alimentada pelo sentimento de que eu era capaz de muito mais. Foi então que, pesquisando editais e oportunidades, encontrei um processo seletivo para tutoria na Educação a Distância (EaD) no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia

do Triângulo Mineiro (IFTM). Na época, não sabia sequer o que era essa instituição. Curiosa e determinada, fui pesquisando, me informando e, sem saber, estava prestes a ingressar em uma trajetória que mudaria novamente minha vida. Nesse contexto, é fundamental destacar o papel da professora Ariana de Lana Tredezini, minha primeira orientadora na graduação, que me apresentou o caminho possível dentro da Educação a Distância e das Tecnologias Educacionais. Foi ela quem abriu, simbolicamente, as portas para que eu entendesse que a educação mediada por tecnologias poderia ser, para mim, mais do que um suporte: poderia ser um campo de atuação profissional, de realização pessoal e de transformação social.

A partir desse ponto, minha história se entrelaça com o IFTM, com a Educação a Distância, com as tecnologias educacionais e, sobretudo, com a convicção de que é na educação que reside o poder de reconstruir histórias, superar barreiras e transcender limites — inclusive aqueles que, por tanto tempo, a sociedade tentou me impor.

Minha trajetória no Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM) rapidamente se tornou um divisor de águas na minha vida pessoal e profissional. Em pouco mais de um ano como professora efetiva, surgiu a oportunidade de participar de um processo seletivo interno para cursar um mestrado sanduíche em Portugal, fruto de uma parceria firmada entre o IFTM e o Instituto Politécnico do Porto (IPP), na cidade do Porto. Até então, sequer imaginava que experiências como essa seriam possíveis para alguém como eu, que havia enfrentado tantas barreiras, limitações e desafios estruturais ao longo da vida.

Foi assim que, em 2015, embarquei pela primeira vez rumo à Europa. Para alguém que nunca havia sequer saído do estado de Minas Gerais, atravessar o Atlântico e viver uma experiência acadêmica internacional foi, sem dúvida, um dos momentos mais marcantes e transformadores da minha vida. O impacto dessa vivência ultrapassou a dimensão acadêmica, produzindo efeitos profundos na minha formação humana, cultural e profissional. Em 2017, retornei à cidade do Porto para a defesa da dissertação e, posteriormente, busquei o reconhecimento do meu diploma no Brasil, processo que se concretizou pela Universidade Federal Fluminense (UFF).

Movida por essa trajetória de constante superação, em 2021, decidi, mais uma vez, enfrentar um novo desafio: participei do meu primeiro processo seletivo de doutorado na Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Confesso que jamais imaginei ser aprovada já na primeira tentativa, sobretudo considerando o nível de excelência e a concorrência expressiva na linha de pesquisa “Saberes e Práticas”, à qual me candidatei. A minha aprovação nesse processo representou, mais do que uma conquista acadêmica, a reafirmação de que minha

trajetória, marcada por resiliência, resistência e transformação pela educação, continua sendo possível, válida e necessária.

Neste percurso, compreendo que minha trajetória acadêmica não é apenas individual, mas carrega em si a representação de muitas outras histórias silenciadas pela falta de acessibilidade, pela exclusão, pela invisibilidade social e pela ausência de políticas públicas efetivas. A minha presença no doutorado, na linha de pesquisa "Saberes e Práticas" da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), não é apenas fruto de conquistas pessoais, mas resultado direto da educação como instrumento de transformação social, como possibilidade concreta de ressignificar vidas, romper ciclos e reconstruir trajetórias.

Chegar até aqui não foi um caminho linear, tampouco isento de desafios. Cada etapa — desde as aulas ministradas na garagem da minha casa, passando pela experiência no ensino particular, pelo ingresso na Rede Federal, pela vivência internacional no mestrado e, agora, pela construção deste doutorado — carrega marcas profundas de luta, resiliência, aprendizado e reinvenção constante. É exatamente nesse lugar de travessia, onde saberes se encontram com práticas, que minha pesquisa ganha sentido.

O desenvolvimento deste trabalho acadêmico não se dissocia da minha própria história de vida. Ao investigar, refletir e problematizar as práticas pedagógicas no contexto da educação mediada por tecnologias, especialmente no Ensino Remoto Emergencial (ERE) e seus desdobramentos, trago para o centro do debate aquilo que também vivenciei enquanto professora, enquanto estudante, enquanto mulher, cadeirante, mãe solo e educadora. Minha pesquisa nasce, portanto, da escuta sensível das narrativas de outros docentes, mas também do diálogo profundo com a minha própria trajetória, com minhas dores, minhas superações e minhas esperanças.

Por tudo isso, reafirmo, com convicção, que a educação não apenas transformou a minha vida — ela me libertou. E se hoje compreendo que não preciso de pés para poder voar, é porque a educação me ofereceu asas. Asas feitas de conhecimento, de encontros, de saberes compartilhados e de práticas que ressignificam o mundo. Este doutorado, mais do que um título, é a materialização de um sonho coletivo, que carrega em si a esperança de que mais pessoas, especialmente aquelas que, como eu, já ouviram que "não poderiam" ou "não conseguiriam", saibam que é possível, sim, ocupar espaços, construir saberes, gerar práticas transformadoras e, sobretudo, resistir — com dignidade, com força e com amor.

1.2 Apresentação do percurso da tese

Este trabalho tem como foco compreender os impactos do Ensino Remoto Emergencial (ERE) na prática pedagógica dos docentes do ensino superior, particularmente no que se refere às estratégias didático-pedagógicas adotadas, às aprendizagens construídas e aos desafios enfrentados, especialmente no que tange à apropriação das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs). Inserida em um contexto educacional profundamente marcado pelos efeitos da pandemia de COVID-19, esta investigação parte do entendimento de que o ERE não foi apenas uma solução transitória, mas um fenômeno que catalisou transformações, resistências, tensões e ressignificações na docência universitária.

O cenário instaurado pela pandemia impôs, de forma abrupta, a transição do ensino presencial para modelos mediados por tecnologias, desafiando docentes e instituições a reinventarem, em curto espaço de tempo, suas práticas, metodologias e relações pedagógicas. Este processo, embora emergencial, revelou contradições históricas presentes na educação superior brasileira, expondo fragilidades estruturais, desigualdades no acesso às tecnologias e lacunas na formação docente para o uso crítico e criativo das TDICs.

A presente tese, portanto, se propõe a analisar não apenas as adaptações realizadas durante o ERE, mas, sobretudo, os reflexos desse período na prática docente pós-pandemia, buscando compreender quais práticas, metodologias e recursos foram incorporados, quais foram descartados e como os docentes ressignificaram suas experiências a partir desse contexto de crise. Ao fazer isso, este trabalho pretende contribuir para a ampliação das reflexões acerca do papel da tecnologia na educação, da formação continuada de professores e dos desafios contemporâneos que atravessam a docência no ensino superior.

Este estudo está vinculado ao projeto financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG), no âmbito do Edital Demanda Universal FAPEMIG 2022 (Processo APQ-00853-22), e integra uma pesquisa de maior escopo, desenvolvida ao longo de três anos e meio, articulando etapas sucessivas de planejamento, coleta, análise e sistematização de dados.

Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, orientada pela análise de conteúdo e pela pesquisa narrativa, que busca dar centralidade às vozes dos docentes participantes. Foram realizadas vinte entrevistas semiestruturadas, totalizando mais de vinte horas de gravações e mais de cem páginas de transcrições, cujo volume expressivo de informações empíricas se articula diretamente com a densidade analítica proposta.

No que se refere à sua organização, esta tese está estruturada em cinco capítulos, delineados de modo a garantir rigor teórico, clareza metodológica e coerência analítica. O primeiro capítulo, Introdução, situa o leitor no campo problemático da pesquisa, apresenta os objetivos geral e específicos, explicita a hipótese norteadora e justifica a relevância acadêmica, social e científica do estudo. O segundo capítulo, intitulado Considerações Teóricas e Conceituais, promove o diálogo crítico com a produção científica que fundamenta a análise, com ênfase nas discussões sobre ensino remoto emergencial, práticas pedagógicas, adoção das tecnologias digitais na educação e os desafios formativos no ensino superior contemporâneo.

O terceiro capítulo, Percurso Metodológico, detalha a abordagem qualitativa adotada, fundamentada na análise de conteúdo e na pesquisa narrativa. Descreve ainda os procedimentos de coleta — que incluíram entrevistas semiestruturadas com docentes do ensino superior —, as etapas de codificação, categorização e interpretação dos dados, bem como os cuidados éticos observados, alinhados às diretrizes da pesquisa científica em educação.

O quarto capítulo, Análise e Discussão dos Resultados, apresenta a interpretação dos dados à luz do referencial teórico, explorando as experiências docentes durante o Ensino Remoto Emergencial (ERE) e seus desdobramentos no retorno ao ensino presencial. Esse capítulo se destaca por trazer uma análise densa, crítica e reflexiva, apoiada em um volume robusto de dados empíricos, que permite compreender não apenas os desafios enfrentados, mas também as estratégias de resistência, adaptação e reinvenção pedagógica mobilizadas pelos docentes.

Por fim, o quinto capítulo, Considerações Finais, sintetiza os principais achados da pesquisa, evidencia as contribuições acadêmicas, metodológicas e sociais do estudo, além de apresentar recomendações para o aprimoramento das práticas pedagógicas no ensino superior, especialmente no que se refere ao uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs). Além disso, discute as limitações da pesquisa e sugere possibilidades para investigações futuras que aprofundem o debate sobre formação docente, ensino híbrido, acessibilidade, inclusão e bem-estar no contexto educacional contemporâneo.

Em virtude dessa vinculação, o volume expressivo de documentação produzida durante o processo — composto por entrevistas, registros de campo, materiais audiovisuais, transcrições, roteiros e instrumentos metodológicos — justifica a presença ampliada de anexos e apêndices ao final deste trabalho. Esses materiais oferecem ao leitor uma

compreensão mais aprofundada sobre os caminhos percorridos, os critérios adotados e as escolhas metodológicas que sustentam a construção dos resultados apresentados.

Ao longo deste percurso, o leitor será convidado a transitar entre as experiências narradas pelos docentes, as análises teóricas que as sustentam e as reflexões que emergem desse encontro. Mais do que descrever um fenômeno, esta tese busca instigar reflexões críticas e colaborar para a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas, colaborativas, sustentáveis e coerentes com as demandas de um mundo cada vez mais atravessado pelas tecnologias digitais e pelos desafios da educação contemporânea.

1.3 Panorama do momento Pandêmico

A pandemia de COVID-19, causada pelo novo coronavírus SARS-CoV-2, foi um evento global de propagação rápida e generalizada da doença. Essa doença foi inicialmente identificada na cidade chinesa de Wuhan em dezembro de 2019 e rapidamente se espalhou para diferentes partes do mundo. Devido à sua alta taxa de contágio e gravidade para a população, as autoridades de saúde pública mundial adotaram medidas de isolamento social como forma de conter a disseminação do vírus, proteger os grupos de maior risco e evitar o sobrecarregamento dos sistemas de saúde. Essas medidas visam possibilitar um manejo mais eficaz da pandemia e a proteção da saúde pública em geral.

Antes do advento da pandemia de COVID-19, o ensino nas instituições educacionais era conduzido, em sua maioria, por meio da modalidade presencial, a qual pressupunha a interação direta entre docentes e discentes no espaço físico da sala de aula. Esse modelo favorecia o contato interpessoal, a realização de debates, a resolução imediata de dúvidas e a mediação pedagógica contínua, com o professor exercendo um papel central no processo formativo, por meio de explicações sistemáticas, orientações personalizadas e devolutivas em tempo real. No entanto, a partir de 2020, a emergência sanitária ocasionada pela disseminação do novo coronavírus impôs mudanças abruptas e profundas em diversas esferas da vida social. As medidas de distanciamento físico, adotadas como estratégia de contenção da propagação do vírus, alteraram significativamente as dinâmicas do cotidiano, afetando desde relações familiares até práticas laborais e educacionais. Nesse contexto, o sistema de ensino foi compelido a adaptar-se de maneira emergencial a novas modalidades, o que gerou repercussões relevantes para todos os sujeitos envolvidos no processo educativo (Verztman; Romão-Dias, 2020).

Na área educacional, a situação não foi diferente. De forma abrupta, escolas, equipes

pedagógicas, alunos e famílias se viram obrigados a recriar rapidamente ambientes de ensino-aprendizagem, muitas vezes sem preparo adequado. A alternativa adotada, em grande parte das situações, envolveu a adoção de plataformas virtuais para disponibilização de atividades didáticas e a condução de aulas *online* em tempo real, abrangendo diversas turmas.

Com o avanço da pandemia de COVID-19 e a necessidade de distanciamento social como medida para conter a disseminação do vírus, o Ministério da Educação (MEC) publicou a Portaria nº 343, em 17 de março de 2020, autorizando, em caráter excepcional, a substituição das aulas presenciais por atividades pedagógicas mediadas por tecnologias digitais, no âmbito das instituições de ensino superior, durante o período de vigência da situação de emergência em saúde pública. Essa medida visou assegurar a continuidade dos processos educativos frente às restrições impostas pela crise sanitária. Complementarmente, o Conselho Nacional de Educação (CNE) emitiu, em 28 de abril de 2020, o Parecer CNE/CP nº 5/2020, que recomendava a reorganização dos calendários escolares e a possibilidade de contabilizar atividades não presenciais para o cumprimento da carga horária mínima exigida pela legislação educacional. Tal parecer foi homologado pelo MEC em 29 de maio de 2020, conferindo respaldo normativo à adoção do ensino remoto emergencial como estratégia para mitigar os impactos da pandemia no campo educacional. Essas diretrizes representaram uma reconfiguração significativa da dinâmica pedagógica até então vigente, marcando um ponto de inflexão nos modos de ensinar e aprender em território nacional.

Embora a Portaria MEC nº 343, de 17 de março de 2020, tenha estabelecido diretrizes para a substituição das aulas presenciais por atividades remotas mediadas por tecnologias digitais, a implementação dessa modalidade revelou uma série de fragilidades estruturais e pedagógicas no sistema educacional brasileiro. A transição abrupta para o ensino remoto emergencial ocorreu sem o devido tempo para planejamento, capacitação docente ou adequação das instituições de ensino. Professores, estudantes, gestores escolares e famílias foram compelidos a adaptar-se rapidamente a um novo formato de ensino, muitas vezes sem o suporte técnico, formativo ou infraestrutural necessário. A utilização de tecnologias digitais assumiu papel central nesse contexto, evidenciando, por outro lado, profundas desigualdades sociais e regionais que historicamente marcam a educação brasileira. O acesso limitado à internet de qualidade, a dispositivos tecnológicos adequados e a ambientes propícios para o estudo remoto impactou diretamente a continuidade e a equidade do processo educativo, ampliando disparidades já existentes no sistema de ensino (Moreira; Santos; Halmann; Gomes, 2024).

Nesse contexto, visando manter a continuidade das atividades educacionais durante o período de isolamento social, diversas instituições adotaram o ensino remoto, exigindo que os educadores adaptassem seus conteúdos para o formato *on-line*. Apesar das dificuldades e entraves enfrentados, essas atividades *on-line* direcionadas aos alunos desempenharam um papel fundamental em amenizar os efeitos decorrentes da falta de aulas presenciais durante este período (Moreira *et al.*, 2024).

Profissionais de diversas áreas enfrentaram as incertezas acerca de como realizar essa adaptação, já que nenhum sistema estava preparado para a magnitude de uma pandemia, Portanto, as soluções de utilização do ensino remoto, com aproveitamento das tecnologias digitais, mostraram-se de extrema importância para enfrentar as urgências naquele momento.

Essas adaptações para o ambiente digital ocorreram tanto nas redes de ensino público quanto no ensino privado, envolvendo a utilização de aplicativos de videoconferência, plataformas de redes sociais e até a transformação de alguns cursos para a modalidade de Educação a Distância (EAD) por meio da criação de ambientes virtuais de aprendizagem (AVA). Frente ao cenário de isolamento social, enfrentar os desafios de reestruturar o processo de ensino e aprendizagem assumiu uma posição central no contexto educacional do país.

A separação dos alunos das salas de aula durante o período da pandemia não implicou em uma desconexão deles com a escola. Em muitas instituições, o ensino migrou para um formato remoto, demandando uma reestruturação e ampliação do conceito de educação por meio da incorporação de tecnologias. Escolas, educadores, estudantes e famílias tiveram de ajustar-se ao novo paradigma de ensino, navegando por incertezas e fragilidades geradas pela situação pandêmica.

A reconfiguração dos processos de ensino e aprendizagem constituiu um dos principais desafios enfrentados pela educação brasileira no contexto do isolamento social imposto pela pandemia de COVID-19. A súbita suspensão das atividades presenciais exigiu dos profissionais da educação a adoção de práticas pedagógicas distintas daquelas tradicionalmente realizadas em sala de aula. Nesse cenário, os docentes foram compelidos a se reinventar, buscando estratégias para mediar o conhecimento por meio do ensino remoto, enquanto os estudantes precisaram se adaptar a novas dinâmicas de aprendizagem, marcadas pela ausência da interação física com professores e colegas. Como destaca Cordeiro (2020), esse processo implicou não apenas mudanças metodológicas, mas também um esforço contínuo de adaptação emocional, tecnológica e pedagógica por parte de todos os sujeitos envolvidos.

A presente pesquisa, intitulada ″Ensino Remoto Emergencial: Adaptação Docente às Tecnologias Digitais e às Práticas Pedagógicas na Educação Superior da Universidade Federal de Uberlândia", surge da necessidade de compreender de forma mais aprofundada os impactos provocados pela pandemia de COVID-19 no cenário educacional brasileiro, em especial no âmbito do ensino superior. O contexto pandêmico impôs desafios inéditos às instituições de ensino, que, diante das medidas de distanciamento social e da suspensão das atividades presenciais, foram compelidas a adotar, de maneira abrupta, o ensino remoto emergencial. Tal transição suscitou uma série de questionamentos ainda latentes na comunidade acadêmica, especialmente no que se refere à adoção e ao uso das tecnologias digitais no processo educativo, às transformações impostas à prática docente e às possíveis repercussões na qualidade do ensino ofertado. Trata-se, portanto, de um campo de investigação que demanda análises críticas e reflexivas, considerando tanto as fragilidades quanto às potencialidades reveladas nesse período de excepcionalidade.

A inquietação frente aos desafios impostos pelo isolamento social, lidar com a pandemia e ainda com o peso e com a responsabilidade do trabalho docente no meio remoto, trouxe a oportunidade de pesquisar e investigar como os educadores voluntários ministrantes de aulas nas disciplinas da área de humanas se adaptaram às tecnologias digitais, como elas foram integradas em suas práticas pedagógicas, quais os desafios que foram enfrentados e como o processo de ensino e aprendizagem foi influenciado por essa mudança repentina.

Um dos objetivos centrais desta pesquisa é compreender as experiências, os desafios e as perspectivas vivenciadas pelos docentes durante o período de isolamento social, de modo a subsidiar a formulação de estratégias pedagógicas mais eficazes para contextos emergenciais. Busca-se, assim, refletir sobre a adoção das tecnologias digitais no processo educativo, visando não apenas sua implementação mais eficiente, mas também a garantia da continuidade e da qualidade do ensino, mesmo diante de circunstâncias excepcionais como uma pandemia. A investigação é motivada pelo interesse em analisar como a transição abrupta para métodos de ensino a distância impactou as práticas docentes e os processos formativos, propondo contribuições relevantes para o aprimoramento do ensino remoto e para a consolidação da integração das tecnologias digitais às práticas pedagógicas no ensino superior.

Esta pesquisa faz parte de um estudo atualmente em andamento, com financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG). O projeto é intitulado: "Educação, Tecnologia e Comunicação: análise do impacto das estratégias

pedagógicas e midiáticas empregadas pela UFU durante o período de ensino remoto", com duração prevista de três anos (entre outubro de 2022 a outubro de 2025).

O objetivo deste estudo é focar nas dimensões educacionais, tecnológicas e comunicacionais, particularmente nas experiências de ensino remoto realizadas durante a suspensão das atividades acadêmicas na UFU, abrangendo cursos de graduação das áreas de humanas, exatas e biológicas. É relevante destacar que o projeto foi delineado em fases ou etapas, numeradas de I a VI. Inicialmente, visa-se realizar um levantamento das disciplinas oferecidas de forma remota pela UFU ao longo dos primeiros 18 meses de pandemia e interrupção das atividades presenciais.

O projeto FAPEMIG teve início em 2022 e foi organizado em fases/etapas de I a VI. Seu objetivo principal é inicialmente realizar um levantamento das disciplinas oferecidas de forma remota pela UFU ao longo de 18 meses de pandemia, onde a primeira fase das AARE foi isolada e não será considerada para esta tese por ter sido uma fase de adaptações da nova proposta. O projeto FAPEMIG contempla, portanto, a AARE etapa 2 e o Primeiro Período Regular Remoto, conforme as Resoluções 7 e 8 do Congrad - UFU[1], com previsão de conclusão até o ano de 2025. A partir desse levantamento e de recortes subsequentes (por área e índices de evasão e retenção), a equipe de pesquisadores se dedicará a entender a relação entre as variáveis (área e índice de evasão e retenção) e as propostas pedagógicas implementadas, bem como a utilização de plataformas, mídias e dinâmicas interativas e comunicacionais desenvolvidas.

O projeto financiado pela FAPEMIG foi organizado de maneira a viabilizar a condução da pesquisa da seguinte maneira:

1. Solicitação de Dados Oficiais: Os dados inicialmente foram solicitados aos departamentos da UFU, que se referem às disciplinas ofertadas de forma remota ao longo dos primeiros 18 meses de pandemia e suspensão de atividades presenciais. Esses dados foram requisitados com base no Processo SEI[2] 23117.084560/2022-11.

2. Seleção de Dados: Os dados obtidos foram submetidos a uma seleção criteriosa, incluindo o isolamento de informações inconsistentes, como alunos que se matricularam nas disciplinas, mas não cursaram a mesma, a exclusão de dados relacionados a períodos excepcionais, onde não houve a avaliação somativa, somente formativa, também houve a

[1] Ver apêndice B.
[2] Anexo B.

definição de um recorte temporal alinhado ao calendário acadêmico da UFU e a organização dos dados por áreas de conhecimento, semestres e índices de aproveitamento.

3. Organização das Tabelas: Os dados selecionados foram organizados em tabelas, pelo grupo de pesquisadores que compõe o projeto FAPEMIG, sendo separados os dados das disciplinas com maior aproveitamento até a de menor aproveitamento, esse critério de seleção foi organizado em conjunto com a equipe executora do projeto. As tabelas foram separadas por áreas do conhecimento, humanas, exatas e biológicas.[3]

Nesta tese, o foco se localiza nas práticas pedagógicas da área das ciências humanas, para examinar como os professores utilizaram mídias e plataformas tecnológicas para atuarem no ensino remoto. O objetivo é detalhar as ações dos professores durante o distanciamento social e apresentar dados específicos nas disciplinas em que os estudantes tiveram um menor aproveitamento e um maior aproveitamento.

Parte-se do entendimento de que as experiências vividas pelos docentes da Universidade Federal de Uberlândia durante o ensino remoto emergencial constituem fontes ricas de sentido sobre os processos de ensino e aprendizagem mediados por tecnologias digitais. Considera-se que os relatos desses professores, ao expressarem desafios, estratégias e percepções construídas no contexto pandêmico, permitem identificar não apenas mudanças pontuais nas práticas pedagógicas, mas também movimentos de apropriação, resistência e ressignificação das tecnologias digitais no ensino superior. A análise dessas narrativas, à luz de uma abordagem qualitativa, busca compreender como tais experiências contribuíram para reconfigurar concepções de docência, inovação pedagógica e uso das tecnologias na formação universitária.

1.4 Objetivo Geral

Analisar as estratégias didático-pedagógicas adotadas por docentes do ensino superior durante o ensino remoto emergencial, buscando compreender quais práticas se mostraram eficazes nesse contexto, bem como aquelas que apresentaram limitações, considerando os fatores que contribuíram para seus resultados positivos ou negativos.

1.4.1 Objetivos Específicos

[3] Apêndice C.

a) Identificar as principais estratégias didáticas empregadas pelos docentes da UFU durante o período de ensino remoto emergencial;

b) compreender as percepções dos docentes sobre a efetividade dessas estratégias no processo de ensino-aprendizagem;

c) analisar os fatores que favoreceram ou dificultaram a implementação das estratégias pedagógicas no contexto do ensino remoto;

d) investigar como as tecnologias digitais foram apropriadas e ressignificadas nas práticas docentes nesse período;

e) refletir sobre os legados pedagógicos do ensino remoto emergencial para a prática docente no ensino superior pós-pandemia.

1.5 Justificativa

A mudança súbita para o ensino remoto devido à pandemia de COVID-19 forçou uma rápida transição para o ensino remoto, que impactou diretamente a forma como a educação é efetivada. Isso criou uma necessidade urgente de entender como as tecnologias digitais foram incorporadas no processo educacional e como a prática docente foi adaptada para esse cenário.

Valle e Marcom (2020), ressalta a complexidade que o contexto pandêmico trouxe à prática docente. Os autores enfatizam que o cenário emergencial forçou uma reconfiguração significativa das estratégias pedagógicas, com a transição abrupta para o ensino remoto. A necessidade de adaptação a novas tecnologias e plataformas educacionais, bem como a criação de métodos de engajamento dos alunos em ambientes virtuais, se tornou fundamental. Valle e Marcom (2020) também destacam que, além das habilidades técnicas, as competências socioemocionais dos professores, como empatia e paciência, tornaram-se essenciais para lidar com as demandas emocionais dos estudantes diante do isolamento social e das incertezas causadas pela pandemia.

A análise crítica das práticas de ensino, a identificação de estratégias eficazes no ambiente virtual e a constante busca por aprimoramento são aspectos destacados por Valle e Marcom (2020). Para tal, não apenas se concentram nos desafios encontrados, mas também

nas soluções inovadoras e nas melhores práticas desenvolvidas pelos docentes em resposta à pandemia. Portanto, a investigação pode contribuir para a construção de um corpo de conhecimento que beneficie não apenas os professores das disciplinas da área de humanas da UFU, mas também educadores em contextos similares que enfrentam desafios semelhantes na prática pedagógica em desafios futuros.

Castaman e Rodrigues (2020) apresentam os desafios e oportunidades que surgiram com a transição abrupta para o ensino a distância durante a pandemia. Os autores descrevem as ações tomadas em sua instituição de ensino para manter a continuidade das atividades educacionais e como a adoção rápida de tecnologias digitais se tornaram fundamentais. Os autores também destacam a importância da flexibilidade e adaptabilidade dos educadores diante das mudanças repentinas, além da necessidade de oferecer suporte adequado aos estudantes como forma de garantir uma transição suave para o ambiente virtual de aprendizagem.

Desafios na prática docente com a adoção repentina de tecnologias digitais trouxeram desafios para os educadores, incluindo a adaptação de materiais e métodos de ensino para o ambiente *on-line*. Investigar esses desafios pode fornecer informações valiosas para o desenvolvimento de estratégias de capacitação e suporte aos professores.

Schuhmacher, Alves Filho e Schuhmacher (2020) destacam que ainda existem muitas dificuldades enfrentadas pelos educadores quando os educadores incorporam as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) em sua prática pedagógica. Embora as TIC's tenham o potencial de enriquecer o processo de ensino e aprendizagem, muitos docentes ainda se deparam com barreiras que limitam sua efetiva utilização.

As barreiras, como falta de formação específica, resistência à mudança, falta de acesso adequado à infraestrutura tecnológica e preocupações sobre a qualidade do conteúdo *on-line*, são algumas delas. Além disso, essas barreiras podem variar de acordo com o nível de ensino e destaca a importância de estratégias de capacitação e suporte para superar esses desafios (Schuhmacher; Alves Filho; Schuhmacher, 2020).

Saraiva, Traversini e Lockmann (2020) abordam um aspecto crítico da transição para o ensino remoto durante a pandemia, os efeitos dessa mudança na saúde mental e emocional dos professores, destacando a exaustão docente como um desafio significativo. O aumento da carga de trabalho, a adaptação rápida às tecnologias digitais e a pressão para manter altos padrões de ensino afetaram o bem-estar dos educadores.

Behar (2020) mostra que o ensino remoto emergencial não deve ser confundido com a educação a distância, já que este último pressupõe um planejamento estruturado e recursos pedagógicos específicos, enquanto o primeiro surgiu como uma resposta rápida à crise sanitária. A transição para o ensino remoto foi desafiadora, houve muitas lacunas de acesso à tecnologia e a falta de formação adequada para os educadores.

Cordeiro (2020) mostra o impacto do setor educacional e como a tecnologia emergiu como uma ferramenta essencial para manter o processo de ensino-aprendizagem. Escolas e educadores tiveram que se adaptar rapidamente ao ensino remoto e às plataformas digitais para continuar oferecendo educação aos alunos.

Considerando esses e outros estudos e as pesquisas recentes relacionadas à pandemia e ao ensino remoto, torna-se evidente a relevância da investigação conduzida no âmbito dos docentes das disciplinas da área de humanas da UFU. O objetivo primordial desta pesquisa consiste em compreender de forma abrangente o panorama do ensino remoto, bem como explorar o papel crucial desempenhado pela tecnologia na viabilização do ensino remoto e nas práticas docentes associadas a ele. Esta análise permitirá uma avaliação profunda das implicações, desafios e êxitos dessa transição para o ambiente virtual de ensino, contribuindo assim para a construção de um corpo de conhecimento sólido e a formulação de estratégias pedagógicas eficazes em contextos de ensino emergencial em meio a crises como a pandemia de COVID-19.

1.6 Hipótese

Parte-se da premissa de que as narrativas dos docentes sobre o ensino remoto emergencial revelam transformações significativas em suas percepções e práticas pedagógicas, especialmente no que se refere à apropriação e ressignificação das tecnologias digitais no contexto do ensino superior. Pressupõe-se que a experiência forçada com o uso intensivo dessas ferramentas tenha impulsionado novas formas de pensar e organizar o processo de ensino-aprendizagem, evidenciadas nos discursos analisados.

2 CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS E CONCEITUAIS

As Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) desempenham um papel essencial na educação como ferramentas que potencializam o aprendizado dos alunos e oferecem suporte significativo aos educadores. A relação entre educação e tecnologia reflete a própria evolução da sociedade, marcada por constantes avanços tecnológicos e influência da globalização. Dessa forma, a integração da tecnologia na educação não apenas amplia o acesso à informação, mas também transforma a maneira como o conhecimento é adquirido e compartilhado.

A história das TDICs na educação pode ser compreendida a partir de diversas fases. Nos anos 1980, observa-se um período de avanço significativo das teorias da aprendizagem, impulsionado por estudos na área da psicologia educacional. Nessa época, houve uma mudança na concepção do ensino, que passou a considerar os ritmos individuais dos alunos, fomentando o uso de novas tecnologias. Dispositivos como gravadores de som, retroprojetores, filmadoras, televisores e computadores começaram a ser incorporados ao ambiente escolar, promovendo uma reformulação dos métodos tradicionais de ensino.

A chegada da internet, na década de 1990, representou um marco fundamental para a educação, ampliando exponencialmente o acesso a conteúdos e promovendo a interatividade no processo de ensino-aprendizagem. Entretanto, a modernização das aulas e a inserção de dispositivos tecnológicos também trouxeram desafios. Conforme Toschi (2005, p. 38), “a implementação de novas ferramentas muitas vezes ocorreu sem a devida capacitação de professores e sem a elaboração de materiais pedagógicos adaptados”. Consequentemente, a

memorizacão de conteúdos continuou sendo um elemento central do ensino, apenas acompanhado por recursos visuais mais sofisticados.

No decorrer dos anos, verificou-se uma evolução significativa na abordagem das TDICs na educação. Toschi (2005, p. 37) aponta três principais mudanças ocorridas nesse período:

> (i) o uso da tecnologia como auxílio ao ensino, focado na modernização das práticas pedagógicas; (ii) a adoção de tecnologias como suporte à aprendizagem, buscando a otimização dos métodos educacionais; e (iii) a introdução de uma abordagem sistêmica, com ênfase na transformação estrutural do ensino.

Diante desse panorama, a escola assume um papel central na integração das TDICs no cotidiano dos alunos, proporcionando um ambiente que favoreça a interatividade, o estímulo ao pensamento crítico e a ampliação das possibilidades de aprendizado. A transição para um modelo de ensino mais dinâmico e conectado com as necessidades da sociedade contemporânea exige a reestruturação das estratégias pedagógicas, garantindo que as tecnologias sejam utilizadas de forma significativa e não apenas como um complemento superficial ao ensino tradicional.

Kenski (2012) destaca que os professores precisam se reinventar constantemente, explorando as oportunidades que a tecnologia oferece para criar experiências educacionais mais dinâmicas e envolventes. Entretanto, a falta de recursos e infraestrutura adequada em muitas instituições representa um desafio a ser superado. Diante desse cenário, é essencial que os educadores busquem formas inovadoras de utilizar as ferramentas disponíveis, promovendo o engajamento dos alunos e aprimorando a qualidade do ensino.

É importante ressaltar que a tecnologia não tem a finalidade de substituir o papel do professor, mas sim de atuar como um recurso complementar, potencializando o processo de ensino-aprendizagem. Moran (1998) argumenta que o professor deve assumir o papel de mediador do conhecimento, auxiliando os alunos na construção do saber de forma autônoma e participativa. Dessa forma, a inserção das TDICs deve estar alinhada a metodologias que incentivem a criatividade, o pensamento crítico e a resolução de problemas.

Para que as TDICs sejam efetivamente utilizadas na educação, Chinaglia (2002, p. 15) enfatiza a necessidade de um planejamento pedagógico estruturado, que defina claramente os objetivos de ensino e as melhores formas de integração da tecnologia no ambiente escolar.

Essa estratégia contribui para a criação de um modelo educacional mais eficiente, no qual as ferramentas tecnológicas são utilizadas de maneira intencional e com um propósito definido.

O planejamento eficaz confere direção ao processo educativo e fortalece o papel da tecnologia como agente de transformação dos paradigmas tradicionais de ensino. Conforme argumentado por Valente (1993), a adoção de novas tecnologias tem o potencial de simplificar os processos de aprendizagem e estimular a autonomia dos alunos, promovendo um ensino mais interativo e significativo.

Nesse sentido, a formação continuada dos professores torna-se essencial para que possam explorar todo o potencial das TDICs em suas práticas pedagógicas. Recursos como jogos educativos, plataformas digitais, vídeos interativos e ferramentas colaborativas podem transformar o ensino em uma experiência mais envolvente e produtiva. É importante destacar que os alunos, especialmente as gerações mais jovens, têm uma relação natural com o ambiente digital, demonstrando interesse por cores vibrantes, interatividade e dinamismo. Assim, a educação deve acompanhar essa realidade, garantindo que as tecnologias sejam utilizadas de forma estratégica para potencializar o aprendizado e preparar os estudantes para os desafios do século XXI.

2.1 História e evolução da tecnologia no ensino

De acordo com Toschi (2005), as teorias científicas que surgiram no Século XVII foram essenciais para resolver desafios técnicos e, ao mesmo tempo, deram origem à tecnologia. A autora conceitua tecnologia como o conhecimento que envolve tanto o "porquê" da técnica quanto os meios para alcançar seus objetivos. Além disso, a tecnologia tem o poder de alterar o ambiente de maneira significativa, seja de forma positiva ou negativa.

No contexto brasileiro, a introdução do computador na educação teve seu início por meio de experiências nas universidades durante a década de 70. Conforme relatado por Alonso (2008), apesar das distinções que podem existir entre o Brasil e outras nações que começaram a contemplar as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) na educação, os progressos pedagógicos alcançados por meio da informática apresentam semelhanças notáveis em comparação com esses países.

De acordo com Blanco e Silva (1993), é possível identificar três fases distintas que caracterizam a evolução das tecnologias e mídias no sistema educacional. A primeira fase refere-se à modernização do ensino, seguida pela otimização dos processos educativos para aprimorar a aprendizagem e, por fim, a abordagem sistêmica com ênfase nas mudanças.

No entanto, após essa classificação, surge a internet, introduzindo novos desafios na educação. Os autores destacam que na década de 1980, novas tecnologias começaram a serem introduzidas nas escolas, como retroprojetores, gravadores de som portáteis, filmadoras, fotocopiadoras, televisão, vídeo e computadores. Eles identificaram três vertentes fundamentais dessa inserção: a incorporação das mídias no contexto do projeto curricular da escola, a formação dos professores e suas condições de trabalho, e a integração das mídias nas práticas de ensino dos professores, juntamente com uma política de renovação escolar.

Oliveira e Silva (2011) ressaltou que no período que compreende a segunda metade da década de 1980 até a primeira metade da década de 1990, que precedeu a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) de 1996, houve um recuo na defesa do uso das tecnologias como ferramentas imparciais nas práticas didático-pedagógicas. Houve também uma diminuição das críticas relacionadas a esse tema.

No entanto, o debate permaneceu focado nas discussões sobre o uso da informática na escola, especialmente nos centros-piloto de informática na educação, criados em 1984 em cinco universidades brasileiras. Em 1990, a presença da tecnologia se tornou ainda mais significativa no contexto do trabalho escolar, tanto em sala de aula quanto na gestão e administração educacional.

Segundo Gilleran (2006), em conjunto com a aquisição de equipamentos, softwares e outros artefatos, foram implementados programas e projetos de formação de professores com o propósito de transformar o ambiente escolar. A inclusão das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) nas escolas promoveu mudanças significativas na maneira como os alunos aprendem.

No entanto, de acordo com Almeida (2008), todas essas ferramentas tecnológicas podem ter impactado os parâmetros escolares e de escolarização, uma vez que as novas gerações são influenciadas por diversas formas de leitura e escrita, o que leva ao desenvolvimento de novas linguagens e maneiras de navegar na internet no contexto educacional.

Nesse cenário, Bauerlein (2007) observou que as crianças e jovens, imersos nesse ambiente tecnológico, frequentemente não liam de maneira atenta e concentrada; em vez disso, absorvem seletivamente as informações que lhes interessam, muitas vezes negligenciando o conjunto de conteúdos. Por outro lado, Silva *et al.* (2006) enfatizaram que o uso das novas tecnologias podia fomentar a criação de significados relacionados aos processos de leitura e escrita, especialmente quando integrado ao ambiente escolar.

Entretanto, Sancho (2006) ressaltou que todos os processos envolvendo o uso das tecnologias da informação e comunicação no contexto educacional são influenciados por uma abordagem mecanicista e utilitarista do modelo econômico vigente, o que pode limitar as possibilidades de aplicação mais criativa dessas tecnologias.

A abordagem das tecnologias da informação e comunicação no contexto educacional reconfigurou o papel do professor, que não se limita mais a ser apenas um transmissor de conhecimento; ele se tornou um protagonista nesse novo cenário. No entanto, como observado por Alonso (2008), surge um dilema quando se considera que a escola, enquanto instituição está arraigada na lógica da transmissão, o que pode entrar em conflito com a lógica das TICs e a lógica educacional.

Blikstein (2016) levanta questionamentos sobre os modelos educacionais mais tradicionais, que tendem a ser rígidos e inflexíveis, não incorporando plenamente as diversas mídias e linguagens que emergem com as TDICs. Ele enfatiza que é crucial compreender essas novas linguagens para aproveitá-las ao máximo. Além disso, Blikstein (2016) e outros autores destacam a importância das relações socioafetivas, da interação, da motivação e da integração do conhecimento com as experiências de vida dos alunos, fatores que têm cada vez mais influência no processo educativo-formativo.

Segundo Freitas (2015), a importância de adotar as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) transcende o mero uso das ferramentas em si, estendendo-se ao potencial transformador que oferecem aos indivíduos. Ao integrar as TDICs no contexto educacional, abre-se um vasto horizonte de possibilidades que vão desde o acesso a uma gama diversificada de recursos educacionais até a promoção de uma aprendizagem mais dinâmica e interativa. Essas tecnologias não apenas facilitam o acesso ao conhecimento, mas também incentivam a colaboração, a criatividade e a autonomia dos alunos, preparando-os para enfrentar os desafios de um mundo cada vez mais digitalizado. Ter acesso a uma variedade de recursos tecnológicos é insuficiente se as escolas não souberem como utilizá-los em prol dos alunos.

Portanto, um desafio fundamental na implementação das TDICs no contexto escolar é garantir a igualdade de acesso para todos os alunos, professores e ambientes educacionais. De acordo com Almeida (2008), a integração das tecnologias na educação deve ser parte intrínseca do currículo, do processo de ensino e da promoção da aprendizagem ativa, transformando a escola e a sala de aula em ambientes de experiência, formação cidadã e vivência democrática.

Nesse contexto, Selwyn (2008) salientou que a adoção das TICs não se limita apenas à adaptação à sociedade moderna, mas configura-se como um elemento crucial para o progresso na era contemporânea. Essa relevância se torna ainda mais evidente no campo educacional e no processo de ensino-aprendizagem, ultrapassando sua importância em qualquer outro domínio

2.1.1 Tecnologias Digitais na Educação Superior

As tecnologias não devem ser empregadas de forma isolada; ao contrário, devem ser vistas como ferramentas capazes de impulsionar o desenvolvimento cognitivo e social dos estudantes. Quando integradas de forma eficaz ao ambiente educacional, as tecnologias podem proporcionar oportunidades únicas de aprendizado, estimulando a curiosidade, a colaboração e a criatividade dos alunos. Ao invés de substituir completamente as práticas tradicionais de ensino, as tecnologias podem complementá-las, oferecendo novas perspectivas e recursos para enriquecer a experiência educacional. Essa abordagem integrada promove uma aprendizagem mais engajadora e significativa, preparando os alunos para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo (Borba, 2010).

As Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), conforme destacado por Souza e Souza (2010), foram introduzidas para aprimorar o processo de ensino e aprendizagem, tornando o conhecimento mais acessível e compreensível. Essas tecnologias desempenham um papel crucial na transformação de conteúdos complexos em informações úteis e de fácil compreensão, promovendo a dinamicidade e a criatividade no ambiente educacional, ao mesmo tempo em que estimulam todos os participantes do processo de aprendizado.

Dudziak (2010) observou que as instituições de ensino superior têm enfrentado o desafio de se manterem atualizadas não apenas em termos pedagógicos e de infraestrutura tecnológica, mas também no que diz respeito ao projeto pedagógico, às práticas de ensino e ao desenvolvimento de educadores e outros profissionais envolvidos.

As TICs referem-se ao conjunto de tecnologias que permitem a comunicação e o acesso à informação por meio de dispositivos digitais, como computadores, smartphones, tablets, entre outros. Incluem ferramentas como a internet, e-mail, redes sociais, softwares de produtividade, entre outros.

Por outro lado, as TDICs são um subconjunto das TICs e se referem especificamente às tecnologias digitais que envolvem a produção, o processamento e a comunicação de informações de forma digital. Isso inclui não apenas o acesso à informação e a comunicação,

mas também a criação de conteúdo digital, o uso de mídias digitais para a educação, a programação de computadores, a robótica educacional, entre outras aplicações mais específicas e avançadas das TICs. Em resumo, as TDICs estão mais centradas no aspecto digital das tecnologias de informação e comunicação.

O uso desses instrumentos e a formação profissional adequada são de importância não restrita aos professores que atuam no contexto da Educação a Distância (EaD), mas também para aqueles que lecionam em configurações presenciais. Conforme destacado por Feldkercher (2010), a simples disponibilidade dessas tecnologias não garante que os professores as utilizarão em prol do desenvolvimento dos alunos. Portanto, é fundamental que a formação de professores para o uso das TDICs inclua a compreensão de como essas tecnologias podem oferecer valiosas oportunidades para o ensino, a aprendizagem, a pesquisa e a promoção e disseminação do conhecimento.

Uma das plataformas amplamente disponíveis nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) para os alunos é a plataforma Moodle. Nesse cenário, a plataforma Moodle é utilizada tanto na educação presencial como disponibilização de conteúdo e interação entre os acadêmicos. No entanto, alguns profissionais argumentam que essa plataforma não é ideal para o desenvolvimento da expressão oral, que é fundamental na formação dos alunos. No entanto, a utilização de outras tecnologias, como *Skype, Zoom Meeting, Google Classroom, Google Meet*, Rede Nacional de Ensino e Pesquisa (RNP) e outras podem suprir essa necessidade.

Feldkercher (2010) conduziu uma pesquisa com o objetivo de analisar o uso de tecnologias na educação superior, tanto no ensino presencial como na modalidade a distância, sob a perspectiva dos professores universitários. Dos 22 professores universitários que colaboraram na pesquisa, 14 tinham formação para utilizar tecnologias nos processos educacionais, enquanto 7 destacaram não possuir essa formação. Foi reconhecido pelos próprios professores que há uma carência de formação adequada para o uso das TDICs na educação.

Todos os professores entrevistados incorporam tecnologias em suas atividades de ensino, com alguns fazendo uso frequente e diversificado delas. As tecnologias empregadas incluem o computador com acesso à internet ou à web. Além disso, a plataforma *Moodle* e o *e-mail* foram mencionados como recursos tecnológicos utilizados no processo de ensino-aprendizagem. Nesse contexto, 15 professores destacaram diferenças no uso das tecnologias entre o ensino superior presencial e a distância, atribuindo essas diferenças a

vários fatores. No ensino a distância (EaD), existem mais oportunidades para o uso das TICs, e os alunos tendem a estar mais dispostos a empregar tecnologias. Além disso, o EaD requer um maior comprometimento por parte dos professores. Nessa modalidade, o processo educacional é mediado pelas tecnologias, enquanto no ensino presencial, as tecnologias são geralmente utilizadas como suporte (Feldkercher, 2010).

A aplicação desses recursos tecnológicos no contexto educacional busca atender às necessidades e diversidade de estilos de aprendizado dos alunos. Ao oferecer uma variedade de ferramentas e abordagens, as tecnologias digitais permitem que os educadores personalizem o processo de ensino para atender às preferências individuais de aprendizagem.

Além disso, essas tecnologias facilitam a interação entre os participantes do processo educacional, incluindo alunos, professores e até mesmo especialistas externos, por meio de fóruns online, salas de discussão, videoconferências e outras plataformas colaborativas.

Essa interação ampliada não apenas enriquece a experiência de aprendizagem, mas também promove o desenvolvimento de habilidades sociais e colaborativas essenciais para os alunos. Ao participar ativamente de discussões online, trabalhos em grupo e projetos colaborativos, os alunos desenvolvem habilidades de comunicação, trabalho em equipe e resolução de problemas, que são fundamentais não apenas para o sucesso acadêmico, mas também para sua futura vida profissional.

Além disso, as tecnologias digitais expandem as vias de acesso ao conhecimento, permitindo que os alunos explorem uma variedade de recursos educacionais online, como vídeos, simuladores, jogos educativos e bibliotecas digitais. Isso não só enriquece o conteúdo das aulas, mas também capacita os alunos a se tornarem aprendizes autônomos, capazes de buscar e avaliar informações por conta própria.

Assim, ao integrar tecnologias digitais ao processo educacional, os educadores podem criar ambientes de aprendizagem mais dinâmicos, interativos e inclusivos, que potencializam o desenvolvimento integral dos alunos, preparando-os para os desafios e oportunidades do século XX.

É evidente a importância de desenvolver experiências e incorporar novos recursos tecnológicos para diversificar e promover mudanças pedagógicas. No entanto, essas mudanças não se restringem à mera instalação de computadores ou de qualquer outra ferramenta nas escolas. O foco está em utilizar a tecnologia de maneira estratégica para enriquecer o conteúdo, otimizar o uso do espaço e do tempo, e transformar a sala de aula em

um ambiente onde tanto professores quanto alunos possam realizar uma variedade de atividades relacionadas ao conhecimento e aos interesses dos estudantes.

No cenário específico de pandemia de COVID-19, surge uma terminologia em destaque: o ensino remoto. É importante destacar que a legislação brasileira em vigor, mesmo aquela desenvolvida em resposta à pandemia de COVID-19 não fornece uma definição conceitual ou um procedimento estruturado para o ensino remoto como uma tipologia ou modalidade de ensino. Entretanto, o termo tornou-se amplamente conhecido na mídia, nas redes sociais digitais e entre os administradores públicos como uma tentativa de nomear as estratégias pedagógicas criadas para cumprir as regulamentações de emergência estabelecidas pelas autoridades públicas relacionadas à educação escolar em tempos de pandemia.

As Portarias nº 544, de 16 de junho de 2020 e nº 376, de 3 de abril de 2020, emitidas pelo Ministério da Educação, estabelecem as diretrizes para a substituição das aulas presenciais por aulas ministradas por meios digitais, durante a vigência do estado de pandemia do Novo Coronavírus, COVID-19, na educação superior e na educação profissional, respectivamente, a nível nacional. Esses documentos autorizam, de maneira excepcional, a suspensão ou a substituição "das disciplinas presenciais em cursos devidamente autorizados, por atividades letivas que façam uso de recursos educacionais digitais, tecnologias de informação e comunicação, ou outros métodos convencionais" (Brasil, 2020c, p. 1).

Apesar de a legislação não apresentar uma definição formal para o ensino remoto, nem o estabelecer como uma categoria embasada em fundamentos teóricos consolidados, o termo adquiriu notoriedade significativa em 2020. Santo e Trindade (2020) demarcam a emergência do ensino remoto emergencial (ERE) em situações atípicas, como pandemias e outras catástrofes, e o definem como uma alternativa para manter a continuidade das atividades pedagógicas, com o propósito de reduzir os prejuízos decorrentes da suspensão das aulas presenciais.

É essencial, conforme observado por Tomazinho (2020), que os termos "emergencial" e "remoto" sejam incorporados à definição das práticas de ensino que surgiram no contexto de 2020. Isso ocorre porque o que caracteriza o ensino remoto é a impossibilidade de professores e estudantes frequentarem fisicamente as escolas devido às medidas de contenção da propagação do novo coronavírus. O termo "emergencial" situa a temporalidade dessa alternativa, uma vez que os planos de ensino de todas as instituições de ensino foram

abruptamente interrompidos, com riscos de não poderem ser retomados no ano de 2020, levando à necessidade de adotar novas alternativas com rapidez.

Nesse contexto, o ensino remoto se revela como uma solução emergencial e momentânea, ainda que nem sempre seja identificado por esse nome, adotada por instituições de ensino com o objetivo de preservar o vínculo pedagógico. Sua implementação no Brasil assumiu diversas formas, incluindo a mediação de tecnologias digitais ou não digitais. A nomeação precisa das modalidades, tipologias e práticas de ensino se torna fundamental para preservar a integridade e a robustez dos setores educacionais.

O ensino remoto adotado de maneira emergencial no Brasil compartilha semelhanças com a EaD apenas no aspecto de envolver uma educação mediada por tecnologia. Entretanto, os princípios implícitos, permanecem os mesmos da educação presencial, conforme observado por Costa (2020).

Embora as TDICs já façam parte, de uma forma ou de outra, do cotidiano escolar de muitos professores e estudantes, o desafio de utilizá-las durante a pandemia, substituindo os encontros presenciais, revelou-se muitas dificuldades. Estas incluem problemas relacionados à infraestrutura nas casas dos professores e estudantes, a variedade de tecnologias utilizadas, o acesso, ou a falta dele, dos estudantes à internet, bem como a necessidade de formação dos professores para planejar e conduzir atividades online.

O ERE difere da EaD tradicional, ver Quadro 1, uma vez que não foi planejado e estruturado com antecedência. Como se pode constatar, o ponto em comum se refere ao Ensino Remoto de Emergência ERE como uma modalidade de ensino que emergiu em resposta à impossibilidade de aulas presenciais, valendo-se de plataformas digitais, aplicativos e meios de comunicação em massa. Todas essas ferramentas já eram utilizadas, porém de maneira não oficial em muitas experiências educacionais anteriores à pandemia, como formas de comunicação entre professores e alunos.

Quadro 1 – Diferenças-chave entre ERE e EaD

ERE	**EaD**
Improvisado, sem planejamento prévio (Hodges *et al.*, 2020)	Estrutura pedagógica definida
Foco em continuidade emergencial	Projeto de médio/longo prazo
Desigualdades acentuadas (acesso à internet)	Políticas de inclusão digital
Dados nacionais:	

Apenas 23% das instituições públicas ofereceram formação docente para o ERE (INEP, 2021).

Fonte: elaborado pela autora, 2025

Ele foi implantado rapidamente, muitas vezes sem a infraestrutura adequada ou a preparação dos professores e estudantes. Suas principais características incluem:

> Uso de Tecnologia: O ERE faz uso extensivo de tecnologias digitais, como computadores, dispositivos móveis, aplicativos e plataformas de ensino online para facilitar a entrega de conteúdo e a interação entre professores e estudantes.
> Temporário e Emergencial: É uma resposta a situações de emergência, como a pandemia de COVID-19. Não é uma modalidade permanente de ensino.
> Ensino à Distância: As aulas ocorrem à distância, fora do ambiente escolar ou universitário, em vez de presencialmente.
> Variedade de Abordagens: Pode envolver uma variedade de abordagens, como videoaulas, videoconferências, tarefas online, fóruns de discussão e outras atividades mediadas por tecnologia.
> Flexibilidade e Desafios: Tanto professores quanto estudantes precisaram se adaptar rapidamente a essa nova forma de ensino. Isso envolve desafios relacionados à motivação, acesso à tecnologia, qualidade da conexão à internet e equidade.[4]

No cenário pandêmico, é importante reconhecer que "as experiências de aprendizagem *online* bem planejadas são significativamente diferentes dos cursos oferecidos online em resposta a uma crise ou desastre" (Hodges *et al.*, 2020, tradução nossa).

Essa distinção ressalta a importância de considerar as diferenças entre abordagens de ensino *on-line* planejadas com antecedência e aquelas implementadas em resposta a situações de emergência os autores destacam que:

> Em contraste com as experiências que são planejadas desde o início e projetadas para serem online, o ensino remoto de emergência (ERE) é uma mudança temporária de ensino para um modo de ensino alternativo devido a circunstâncias de crise. [...] O objetivo principal nessas circunstâncias não é recriar um ecossistema educacional robusto, mas, sim, fornecer acesso temporário à instrução e aos suportes instrucionais de uma maneira rápida de configurar e estar disponível de maneira confiável durante uma emergência ou crise. Quando entendemos a ERE dessa maneira, podemos começar a separá-la do 'aprendizado online'" (Hodges *et al*., 2020, tradução nossa)[5]

No contexto brasileiro, o ERE se apresenta como uma resposta rápida e improvisada

[4]https://dtcom.com.br/ensino-remoto-emergencial-ere-versus-educacao-a-distancia-ead-principais-diferencas-e-a-vantagem-de-se-tornar-ead/.
[5] https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergencyremote-teaching-and-online-learning.

diante da crise ocasionada pela pandemia de COVID-19. Ao contrário das experiências planejadas e estruturadas para o ambiente online, o ERE surge como uma alternativa temporária para garantir o acesso à instrução e aos recursos educacionais em meio a circunstâncias adversas. O principal objetivo do ERE não é replicar integralmente o ambiente educacional presencial, mas sim proporcionar uma solução emergencial para a continuidade do ensino, priorizando a disponibilidade imediata e a confiabilidade dos recursos instrucionais. Dessa forma, compreender o ERE sob essa ótica permite diferenciá-lo do aprendizado online tradicional, destacando sua natureza temporária e sua ênfase na resposta rápida a situações de crise.

Conforme a nova abordagem do "Ensino a Distância na Educação Básica diante da pandemia da Covid-19", um projeto divulgado em 7 de abril de 2020 pelo site "Todos Pela Educação", as aulas virtuais dependiam de recursos como a disponibilização de plataformas *online*, transmissões ao vivo em redes sociais e envio de materiais digitais aos alunos. No entanto, essas estratégias enfrentaram diversas limitações sociais, estruturais e econômicas que impactaram negativamente o aprendizado dos alunos e comprometem a eficácia do ensino oferecido pelas instituições.

De acordo com este mesmo documento,

> As estratégias de ensino a distância são importantes para a redução dos efeitos negativos do distanciamento temporário, mas as evidências indicam que lacunas de diversas naturezas serão criadas sem a interação presencial. Diante disso, as especificações sobre a equivalência das horas aplicadas nessa modalidade de ensino como cumprimento do ano letivo exigem atenção dos órgãos reguladores. Além disso, é fundamental que, desde já, as redes de ensino comecem a planejar um conjunto robusto de ações para o período de volta às aulas" (Todos [...], 2020).

Com o fechamento das escolas em meados de março de 2020, as secretarias estaduais de educação enfrentaram desafios como a criação de novas plataformas de aprendizagem, a capacitação de professores para o ensino remoto, a falta de dispositivos eletrônicos em lares de estudantes, bem como a escassez de acesso à internet tanto para alunos quanto para professores, entre outros obstáculos.

2.2 Tecnologias Digitais no contexto do Ensino Remoto

O ensino remoto emergencial, adotado em resposta à pandemia da COVID-19, representou um marco na utilização das TDICs na educação. Diferente da educação a

distância tradicional (EaD), que conta com planejamento prévio e metodologias estruturadas, o ensino remoto foi implementado de maneira abrupta, exigindo rápida adaptação de instituições, professores e alunos (Hodges *et al.,* 2020).

Nesse contexto, as tecnologias digitais foram essenciais para viabilizar a continuidade do ensino. Plataformas de videoconferência, como Google Meet, Zoom e Microsoft Teams, passaram a ser amplamente utilizadas para a realização de aulas síncronas, enquanto Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs), como Moodle e Google Classroom, serviram como espaços de organização de conteúdos e interações assíncronas. Além disso, aplicativos de comunicação, como WhatsApp e Telegram, desempenharam um papel importante na manutenção do contato entre professores e estudantes (Souza; Almeida, 2021).

Entretanto, a migração forçada para o ensino remoto expôs desafios estruturais significativos. A exclusão digital, que já era uma preocupação antes da pandemia, tornou-se um problema ainda mais evidente. Estudantes de classes socioeconômicas mais baixas frequentemente enfrentaram dificuldades para acessar equipamentos adequados e uma conexão estável à internet, comprometendo seu aprendizado e participação nas atividades acadêmicas (Selwyn, 2017). Além disso, a falta de preparo de muitos docentes para o uso pedagógico das TDICs resultou na reprodução de metodologias presenciais ineficazes no ambiente digital, limitando o potencial das tecnologias para promover uma aprendizagem significativa (Valente, 2021).

Outro impacto significativo do ensino remoto emergencial foi o aumento da fadiga digital, causada pelo uso contínuo de telas e pela sobrecarga de atividades. Estudantes relataram dificuldades em manter a concentração, a motivação e o bem-estar mental diante de longos períodos de exposição às aulas virtuais (Pereira; Castro, 2021). Esse fenômeno evidenciou a necessidade de repensar as práticas pedagógicas em ambientes digitais, incentivando abordagens mais interativas e flexíveis, que valorizem a autonomia do aluno e o aprendizado colaborativo.

No entanto, é importante esclarecer que a pesquisa parte do pressuposto de que todas as tecnologias digitais proporcionam tanto informação quanto comunicação. Esse entendimento baseia-se na natureza intrínseca das tecnologias digitais, que são projetadas para armazenar, processar, transmitir e compartilhar informações de forma rápida e eficiente. Além disso, essas tecnologias possibilitam a interação entre indivíduos, seja por meio de mensagens instantâneas, videoconferências, redes sociais ou outras plataformas de comunicação online. Portanto, ao considerar que as tecnologias digitais abrangem tanto aspectos informativos

quanto comunicacionais, a pesquisa busca explorar de maneira abrangente o impacto dessas tecnologias no contexto educacional.

Diante do escopo desta pesquisa, nosso objetivo foi explorar aquelas mais amplamente adotadas pelos educadores no contexto do ensino remoto. Para alcançar esse propósito, examinamos os estudos relacionados e identificamos as ferramentas mais frequentemente mencionadas, as quais serão detalhadas ao longo desta seção. Essas ferramentas foram categorizadas com base nos tipos de interação facilitados pelas TDIC: síncrona, assíncrona e síncrona/assíncrona (que possibilitam o uso em ambas as formas de interação entre professores e alunos). Essa classificação foi fundamentada no trabalho de Schneider *et al.* (2020).

Dentre as tecnologias digitais síncronas mencionadas, as seguintes tecnologias digitais destacaram-se nos estudos analisados no contexto do ensino remoto. *O Zoom*, abordado por Aguiar, Paniago e Cunha (2020), Cunha, Silva e Silva (2020), Rocha *et al.* (2020), Schimiguel, Fernandes e Okano (2020). *Google Mee*t, foi mencionado por Aguiar, Paniago e Cunha (2020), Carmo, Paciulli e Nascimento (2020), Silva, Sousa e Menezes (2020), Leite, Lima e Carvalho (2020), Lucas e Moita (2020), Rocha *et al.* (2020), Schimiguel, Fernandes e Okano (2020). *Hangouts* citado por Carmo, Paciulli e Nascimento (2020), Cunha, Silva e Silva (2020), Rocha *et al*. (2020).

As ferramentas de interação assíncrona operam de maneira não instantânea, ou seja, são aquelas em que a interação entre professores e alunos não ocorre necessariamente simultaneamente, embora todos acessem o mesmo espaço virtual. Essas ferramentas oferecem maior flexibilidade temporal aos alunos, permitindo que realizem as atividades no momento que desejarem, além de possibilitar interrupções e retomadas a qualquer instante (Ferrarini; Saheb; Torres, 2019).

Schneider *et al.* (2020) identificaram 50 ferramentas que viabilizam o desenvolvimento de atividades assíncronas, incluindo *Brightspace, Nutror, Chamilo, ATutor, Moodle, Sambatech, Studio, Stream Yard, ScreenCastify, Algetec, Dicom, Sagah, EDpluzzle, Padlet, OBS Studio, Anchor, Kaizena, Google Sites, Gmail, Google Drive, Google Documentos, Google Apresentações, Google Planilhas, Google Forms, Google Keep, Google My Maps, Google Arts e Culture, Trello, Coggle, Mindmeister, Fishbole, Diigo, Wakelet, Ziteboard, Screencastify, Adobe Spark, Khan Academy, Audacity, Geekie, Goconqr, Wholfram Alpha, Alumy, Loom, Internet Live Stats, Lightshot, Beautiful Ai, Let Me Talk, Hand Talk, AVA, Blackboard, e Fóruns*.

Será retomada a classificação de Schneider *et al.* (2020), que destaca 14 tecnologias digitais na categoria síncrona/assíncrona: *Microsoft Teams, Google Classroom, Youtube, Facebook, Instagram, WhatsApp, Telegram, TikTok, Linkedin, Mentimeter, Quizzis, Jamboard, Miro e Canva.*

Das 14 ferramentas mencionadas, as utilizadas nos trabalhos relacionados, a saber: Microsoft Teams - Bertonha, Bittencourt e Guanãbens (2020), Niemi e Kousa (2020), Rocha *et al.* (2020) e Schimiguel, Fernandes e Okano (2020); Google Classroom - Aguiar, Paniago e Cunha (2020), Cunha, Silva e Silva (2020), Oliveira, Corrêa e Morés (2020), Oliveira *et al.* (2020), Rocha *et al.* (2020) e Schimiguel, Fernandes e Okano (2020); Youtube - Aguiar, Paniago e Cunha (2020) e Silva, Sousa e Menezes (2020); Facebook - Paniago (2017), Carmo, Paciulli e Nascimento (2020), Cunha, Silva e Silva (2020), Schimiguel, Fernandes e Okano (2020) e Yamaguchi e Yamaguchi (2020); Instagram - Aguiar, Paniago e Cunha (2020), Carmo, Paciulli e Nascimento (2020), Cunha, Silva e Silva (2020) e Yamaguchi e Yamaguchi (2020); WhatsApp - Aguiar, Paniago e Cunha (2020), Carmo, Paciulli e Nascimento (2020), Cunha, Silva e Silva (2020), Rocha *et al.* (2020), Schimiguel, Fernandes e Okano (2020), Silva, Sousa e Menezes (2020) e Yamaguchi e Yamaguchi (2020).

Os detalhamentos acerca das funcionalidades técnicas de alguns dos recursos que constam acima podem ser consultados no apêndice A.

2.3 Prática Docente no Contexto do Ensino Remoto Emergencial no Ensino Superior

Diante do cenário pandêmico e com o objetivo de preservar e garantir a segurança de suas comunidades, o sistema educacional adotou medidas de isolamento social, alinhando-se às orientações das autoridades de saúde municipais, estaduais e federais. Esse movimento resultou na interrupção das aulas presenciais tanto em instituições públicas quanto privadas. De acordo com dados de maio de 2020, aproximadamente 89,4% das universidades federais haviam suspenso suas atividades de ensino (Brasil, 2020a). Um levantamento divulgado pela Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior (ABMES, 2020) revelou que 78% das faculdades privadas optaram por realizar suas aulas de forma remota, enquanto 22% delas suspenderam as atividades acadêmicas por completo.

Com base na disponibilidade dos recursos tecnológicos na contemporaneidade, observou-se um impulso no uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) nas práticas educativas, especialmente em instituições de ensino da rede privada (Vasconcelos *et al.*, 2020). Frequentemente, essa transição ocorreu sem um treinamento

adequado dos professores e a disponibilização de ferramentas digitais apropriadas (Castro; Queiroz, 2020). Diante do desafio urgente de manter o processo de ensino-aprendizagem, os sistemas educacionais em todo o mundo se adaptaram e reinventaram, fazendo uso de diversos meios digitais para oferecer ações pedagógicas de forma remota. No entanto, mesmo utilizando continuamente plataformas virtuais, a modalidade de ensino remoto difere da educação a distância (EAD) em termos de especificidades, possibilidades e resultados educacionais (Gusso *et al.*, 2020).

Castro e Queiroz (2020) destacam diferenças entre a educação a distância (EAD) e as atividades remotas implementadas em substituição às aulas presenciais devido à pandemia de Covid-19. Para os autores, é incorreto rotular qualquer atividade educacional que tenha usado ferramentas digitais durante o período de isolamento social como EAD. Assim, as atividades educacionais da EAD partem de um projeto pedagógico apoiado em ferramentas tecnológicas, caracterizando-se pelo modo diferenciado que conduz a prática educativa, incluindo o uso específico de metodologias, recursos tecnológicos, políticas de acesso e regulamentos legais estabelecidos em âmbitos nacional e institucional (Castro; Queiroz, 2020). Nesse contexto, os autores reforçam que a mediação didático-pedagógica na EAD está fundamentada nos recursos tecnológicos utilizados e na rede de conexões estabelecida entre os diversos elementos que compõem a prática educativa, como materiais didáticos, alunos, textos, professores, entre outros. Essa lógica difere substancialmente da prática pedagógica adotada no ensino remoto, que, predominantemente, seguiu um roteiro semelhante ao da sala de aula presencial, porém mediado por ferramentas digitais.

Borges e Fleith (2018) destacam que, nas atuais circunstâncias, os diversos setores da sociedade estão cada vez mais marcados pelo uso acentuado de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC). Na educação, o uso dessas tecnologias é particularmente assertivo, atendendo às demandas resultantes da nova ordem mundial. Modelski *et al.* (2019) enfatizam a importância do uso das TDIC nas práticas docentes contemporâneas, ressaltando que:

> […] o papel de um professor, pensado como transmissor de informação, no contexto atual, deixa de fazer sentido, porque as necessidades são outras. Dessa forma, a formação docente, seja ela inicial ou continuada, necessita da articulação das necessidades do contexto social às práticas pedagógicas. Trata-se de uma articulação que envolve competências relacionadas ao uso das TD [Tecnologias Digitais] (Modelski *et al.*, 2019, p. 6).

Conforme Ortega e Rocha (2020), diante do novo contexto imposto pela pandemia, a

função do professor na formação de sujeitos autônomos tornou-se ainda mais crucial, exigindo uma interação e comunicação mais tecnológica por parte das instituições escolares, mantendo a presença e estimulando os alunos durante o período de isolamento social.

Da mesma forma, destaca-se a necessidade de uma maior disponibilidade por parte do professor, tornando imperativo que ele esteja disponível para os questionamentos, inquietações e dúvidas dos alunos. Esse comportamento reflete o docente como um mediador do conhecimento, alguém que respeita e acompanha, indo além do papel de mero transmissor de informações. É relevante ressaltar que, diante da nova dinâmica educacional, professores e alunos têm aprendido juntos, reforçando os ensinamentos de Freire (2006), que afirma que o educador já não atua apenas como alguém que educa, mas também como alguém que, enquanto educa, é educado por meio do diálogo e da interação com o estudante, que, ao mesmo tempo em que aprende, também ensina. A mediação do professor se torna indispensável no ensino com o uso de tecnologias digitais, uma vez que a interação entre docentes e estudantes fortalece a "[...] interlocução, orientação e acompanhamento do sujeito aprendiz em sua trajetória de aprendizagem" (Oliveira, 2011, p. 199).

Assim, a mediação abrange a comunicação, o relacionamento, o diálogo, a compreensão e a interação em prol da construção do conhecimento. Conforme Oliveira (2011), a relação entre ensino e aprendizagem demanda a união entre método e tecnologia para produzir "virtualidades pedagógicas", ou seja exploram as capacidades do ambiente virtual para enriquecer e aprimorar a experiência educacional, proporcionando novas formas de engajamento e construção do conhecimento, que viabilizem a coletividade, o convívio, a produção de conhecimento em grupo e a formação de pensamento crítico-reflexivo, elementos relevantes para estudantes e professores.

A utilização de recursos digitais para fins educativos pode proporcionar uma aprendizagem mais individualizada, uma vez que demanda dos estudantes uma certa autonomia, engajamento e comprometimento com as aulas e seus estudos. Conforme Abranches (2017), as tecnologias podem contribuir para o desenvolvimento de habilidades, como pensamento estratégico, raciocínio e capacidade de aprendizagem. Lazzareschi (2016) destaca que as tecnologias da informação e as novas estratégias gerenciais têm requerido profissionais capazes de aplicar seus conhecimentos de maneira eficaz na resolução de problemas do cotidiano de trabalho e na tomada de decisões.

Da mesma forma, a sociedade contemporânea impõe exigências em relação às habilidades esperadas dos profissionais de nível superior, incluindo responsabilidade, trabalho

em equipe, boa convivência, empatia, resiliência, autonomia, capacidade de reflexão e disposição para a aprendizagem constante.

Em busca de atender às demandas emergentes e desenvolver as competências necessárias, a adoção de metodologias ativas associadas ao ensino remoto emerge como uma abordagem promissora. Esse método não apenas proporciona aulas mais envolventes, mas também permite que o aluno assuma o papel de protagonista em seu processo cognitivo (Diesel; Roos Marchesan; Martins, 2016; Nascimento *et al.*, 2022a). Sob essa perspectiva, a organização das aulas e dos planos de ensino para o cenário atual destaca a importância da conversação, da problematização, da formulação de hipóteses e da descoberta.

Diante do contexto pandêmico, é essencial repensar as práticas pedagógicas, instigando os professores a integrarem meios alternativos de ensino que se baseiam na conversação mediada pelas tecnologias digitais, facilitando o acesso ao conhecimento, a permanência e a aquisição de novos saberes (Pinto; Leite, 2020; Modelski *et al.*, 2019).

Estimular o diálogo e a participação durante as aulas remotas tornou-se crucial em um momento em que o ensino presencial foi interrompido. Essa transição para o ensino remoto trouxe desafios significativos, especialmente no que diz respeito à manutenção do engajamento dos alunos. Através do diálogo ativo e da promoção da participação, os educadores podem criar um ambiente virtual de aprendizagem dinâmico e interativo, onde os alunos se sentem motivados a compartilhar suas ideias, tirar dúvidas e colaborar com seus colegas. Além disso, o estímulo ao diálogo durante as aulas remotas permitiu que os alunos desenvolvessem habilidades de comunicação e pensamento crítico, essenciais para seu crescimento acadêmico e pessoal. No entanto, a pandemia evidenciou antigas barreiras educacionais, ao mesmo tempo em que chama a atenção para a reflexão sobre o perfil dos profissionais da educação e sobre a maneira como se aprende, em consonância com as premissas estabelecidas pela sociedade contemporânea.

2.3.1 Ensino Remoto Emergencial no Ensino Superior da UFU

Inicialmente, a decisão de suspender todas as atividades presenciais na Universidade Federal de Uberlândia (UFU) foi tomada com o objetivo de resguardar a segurança, saúde e vida da comunidade acadêmica. Esta decisão foi baseada no acompanhamento das recomendações das autoridades sanitárias e dos Comitês de Monitoramento à Covid em Uberlândia, que incluíram a participação indispensável do Ministério Público. Contudo, diante das circunstâncias e dos impactos causados pela paralisação, especialmente nas unidades como a Estes (Escola Técnica de Saúde) e a Eseba (Escola de Educação Básica), com públicos diversos, medidas para manter o isolamento social e a continuidade do semestre, mesmo que remotamente passaram a ser consideradas.

O Comitê de Monitoramento da Covid-19 da UFU foi estabelecido pela Portaria No 305, de 13 de março de 2020, conforme 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), indicando o risco potencial de transmissão global e simultânea da doença em todo o território brasileiro (Relatório, 2024).

Esse Comitê foi composto por profissionais da área da saúde e representantes das áreas acadêmica e administrativa da instituição. Além disso, foram convidados para participar das reuniões o Diretório Central dos Estudantes (DCE), membros da Administração Superior e a gerência acadêmica do HC-UFU, juntamente com diretores(as) de unidades acadêmicas e coordenadores(as) de cursos da instituição. A missão do Comitê é acompanhar as ações, medidas preventivas e estratégias de combate à disseminação do novo coronavírus no contexto da UFU (Relatório, 2024).

Em meio à incerteza sobre o futuro, incluindo flutuações na abertura e fechamento do comércio e mudanças na prestação de serviços, juntamente com as demandas das coordenações e dos alunos, a Administração Superior da UFU percebeu que era oportuno estudar a retomada das atividades de ensino. Esse retorno proposto, especialmente para os alunos da graduação, que representam a maioria da Comunidade Acadêmica (cerca de 67,11%, conforme o Relatório Avaliação do Ensino Remoto UFU, 2024) , refletia a necessidade de equilibrar as preocupações com a segurança e o bem-estar dos estudantes com a continuidade das atividades educacionais essenciais oferecidas pela instituição (Relatório, 2024).

Como parte de uma abordagem experimental, considerando que os cursos de graduação na UFU são tradicionalmente ministrados de forma presencial (com exceção dos cursos oferecidos na modalidade EaD pela Universidade Aberta do Brasil, UAB), e levando em consideração a implementação de atividades semelhantes em outras instituições de ensino superior, foi inicialmente estabelecido que a participação nas Atividades Acadêmicas Remotas Emergenciais (AARE/2020)[6] seria opcional (Relatório, 2024).

Foi reconhecido que algumas disciplinas, geralmente com carga horária prática, não seriam viáveis no formato remoto naquele momento, e a oferta presencial também não era considerada admissível. Portanto, com base no conhecimento dos Colegiados de Curso sobre os projetos pedagógicos, bem como da realidade dos docentes e discentes, foram definidas quais disciplinas seriam oferecidas / ofertadas de forma remota.

No contexto da pós-graduação em 2020/1, foram oferecidas 672 disciplinas, das quais 532 contaram com docentes vinculados e 140 aguardavam vinculação. Para o primeiro período letivo especial, foram ofertadas 661 disciplinas no total, sendo 589 com docentes vinculados e 72 aguardando vinculação. É importante destacar que a vinculação dos docentes, tanto na graduação quanto na pós-graduação, pode ser realizada a qualquer momento pela Diretoria de Administração e Controle Acadêmico, mediante solicitação da unidade ofertante. Ressaltamos que as AARE/2020 tiveram um caráter experimental, dada a natureza completamente nova e sem precedentes da situação. O objetivo foi a UFU garantir o melhor e criar condições para que o ensino, a pesquisa e a extensão possam continuar dentro da nova realidade imposta pela pandemia (Relatório, 2024).

Destaca-se que, devido à natureza essencialmente presencial da oferta regular na UFU, foi necessário preparar todos os envolvidos, especialmente os docentes, para as Atividades Acadêmicas Regulares Emergenciais (AARE) de 2020. Para capacitar os docentes, a Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas ofereceu cursos sobre reuniões virtuais e conferências *Web Mconf*, Metodologias Ativas e Tecnologias Digitais, *Moodle* para Atividades de Ensino Remoto, *Microsoft Teams* para Docentes no Ensino Remoto e Seminário de Integração ao Ambiente de Trabalho. Em 2020, os cursos oferecidos registraram 1.939 (Relatório, 2024).

[6] As AARE foram caracterizadas como ações típicas do processo de ensino e aprendizagem que, em decorrência da ocasional necessidade da manutenção do isolamento físico entre os participantes desse processo, por conta da Pandemia da COVID-19, são realizadas com a mediação dos recursos das tecnologias digitais de comunicação e informação e resultarão no enriquecimento formativo e no aproveitamento curricular, de acordo com um plano de atividade próprio para o período de suspensão do Calendário Acadêmico (Resolução 07/2020, p. 3).

A UFU possui 2.214 em 2020, 2021 que estavam vinculados e o restante estava afastado por licença para pós-graduação, licença-maternidade, tratamento de saúde ou interesses particulares. No primeiro período letivo especial, 1.218 docentes ministraram pelo menos uma disciplina. É importante notar que a vinculação docente pode ocorrer após a oferta das disciplinas, e há professores que ministram disciplinas exclusivamente práticas, os quais, devido à pandemia, não puderam realizar aulas naquele momento (Relatório, 2024).

Em relação à matrícula dos estudantes nas AARE/2020, como mencionado anteriormente, foi decidido pelo Conselho de Graduação que a participação seria facultativa, e que, dada a excepcionalidade do momento e da oferta, eventuais reprovações não seriam consideradas no histórico do discente. Essa medida garantiu segurança aos estudantes para participar e os incentivou a manter seu vínculo com a Universidade (Relatório, 2024).

É importante destacar que nem todos os estudantes tiveram suas solicitações de matrícula em disciplinas deferidas, mas esse é um cenário comum mesmo em situações normais de renovação de matrícula. Durante o período definido no calendário acadêmico, seja regular ou especial, os estudantes veteranos deveriam acessar o Portal do Estudante e realizar a solicitação de matrícula (Relatório, 2024).

Assim, o sistema de ensino superior foi significativamente impactado pela suspensão das aulas presenciais. De maneira semelhante a outras instituições de ensino superior, a Universidade Federal de Uberlândia precisou ajustar seus processos e atividades, suspendendo o Calendário Acadêmico de Graduação em 18 de março de 2020, conforme estabelecido pela Resolução Nº 06/2020 do Conselho de Graduação e pela Resolução Nº 04/2020 do Conselho da Escola Técnica de Saúde. Com o objetivo de garantir a segurança sanitária dos estudantes, professores e demais funcionários, a UFU instituiu, por meio da Resolução No 7/2020 do Conselho de Graduação (CONGRAD), a realização de Atividades Acadêmicas Remotas Emergenciais (AARE) nos cursos de graduação, em caráter excepcional e facultativo (Relatório, 2024).

Nesse ofício, destacava-se que os servidores e discentes da UFU já utilizavam de forma institucional o Microsoft Office 365, com acesso a mais de 20 aplicativos, e que essa plataforma poderia ser utilizada para viabilizar o ensino remoto. O documento também mencionava as Ferramentas Livres (Google Meet, Jitsi, Zoom etc.), que exigem registro na plataforma, e ressaltava que o Termo de Adesão do Usuário com o Fabricante e/ou Provedor da Solução regulamenta o uso dessas ferramentas, pois a UFU não dispõe de Acordo de Cooperação Técnica. Informava ainda que, no caso do Google, o Comitê Gestor de Tecnologia da Informação (CGTI) da UFU iniciou a discussão, mas dependia de análise da Procuradoria para encaminhamento às instâncias decisórias (Relatório, 2024).

Após destacar o Microsoft Office 365 e as plataformas livres, o ofício mencionava o MConf da RNP, informando que até maio de 2020, a UFU dispunha de 20 Salas Virtuais, mas obteve da RNP a liberação de mais 20 Salas Virtuais, totalizando 40 Salas Virtuais disponíveis inicialmente, depois foi ampliado para todos os docentes uma sala específica (Relatório, 2024).

3 PERCURSO METODOLÓGICO

O percurso metodológico que orientou esta pesquisa foi cuidadosamente sistematizado por meio da elaboração de um mapa mental[7] construído na plataforma Miro[8] (Figura 1), inspirado nos princípios de representação gráfica propostos por Buzan (2009). A adoção dessa ferramenta não se restringiu a uma mera escolha estética, mas atendeu à necessidade de organizar, de forma clara e dinâmica, as etapas que compõem o processo investigativo — desde o delineamento da pesquisa até os procedimentos de coleta e análise dos dados. A representação visual mostrou-se especialmente eficiente na medida em que possibilitou uma compreensão mais ampla e articulada dos elementos que integram a metodologia, evidenciando as relações lógicas, hierárquicas e associativas entre os seus componentes.

A **Figura 1** apresenta uma estruturação visual do desenho metodológico adotado na investigação sobre a interrupção das atividades presenciais em 2020, com ênfase no período delimitado de 18 meses da ERE. A ilustração organiza sistematicamente os componentes da pesquisa, demonstrando a articulação entre os procedimentos empíricos e analíticos.

1. O quadro divide-se em três eixos fundamentais:

a) Contexto Temporal: delimita o recorte de 18 meses, destacando as etapas I e II das ERE; específica o primeiro semestre regular remoto; estabelece o marco inicial das atividades remotas emergenciais;

b) procedimentos Metodológicos: detalha o pré-teste para validação do roteiro de entrevista; apresenta o processo de coleta de dados através de: entrevistas semiestruturadas; análise de documentos pedagógicos digitais; explicita o método de análise de conteúdo conforme Bardin;

c) processo Analítico: descreve as três etapas principais da análise de conteúdo; apresenta os procedimentos de validação com professores; destaca os aspectos éticos considerados; demonstra o processo de identificação de padrões e significados.

2. Contribuições da Representação Visual

[7] Segundo Buzan (2009), um mapa mental é uma ferramenta visual e dinâmica que ajuda a organizar e memorizar informações de forma mais eficaz, utilizando a estrutura de pensamento radial do cérebro.

[8] A Miro é uma plataforma online de lousa digital, também conhecida como whiteboard virtual, que permite a colaboração remota e a criação de conteúdos visuais. É uma ferramenta muito utilizada para brainstorming, criação de wireframes, prototipagem, mapeamento de processos, gestão de projetos, design thinking e outras atividades de colaboração. Disponível em: www.miro.com.

A organização gráfica proposta pelo quadro oferece quatro vantagens epistemológicas:

Clareza expositiva: Sintetiza um processo complexo em elementos visuais inter-relacionados

Rastreabilidade metodológica: Permite acompanhar o fluxo desde a coleta até a análise

Rigor procedimental: Explicita cada fase da análise de conteúdo (pré-análise, exploração do material, tratamento dos resultados)

Transparência analítica: Demonstra como se deu a categorização (5 categorias principais) e identificação de padrões.

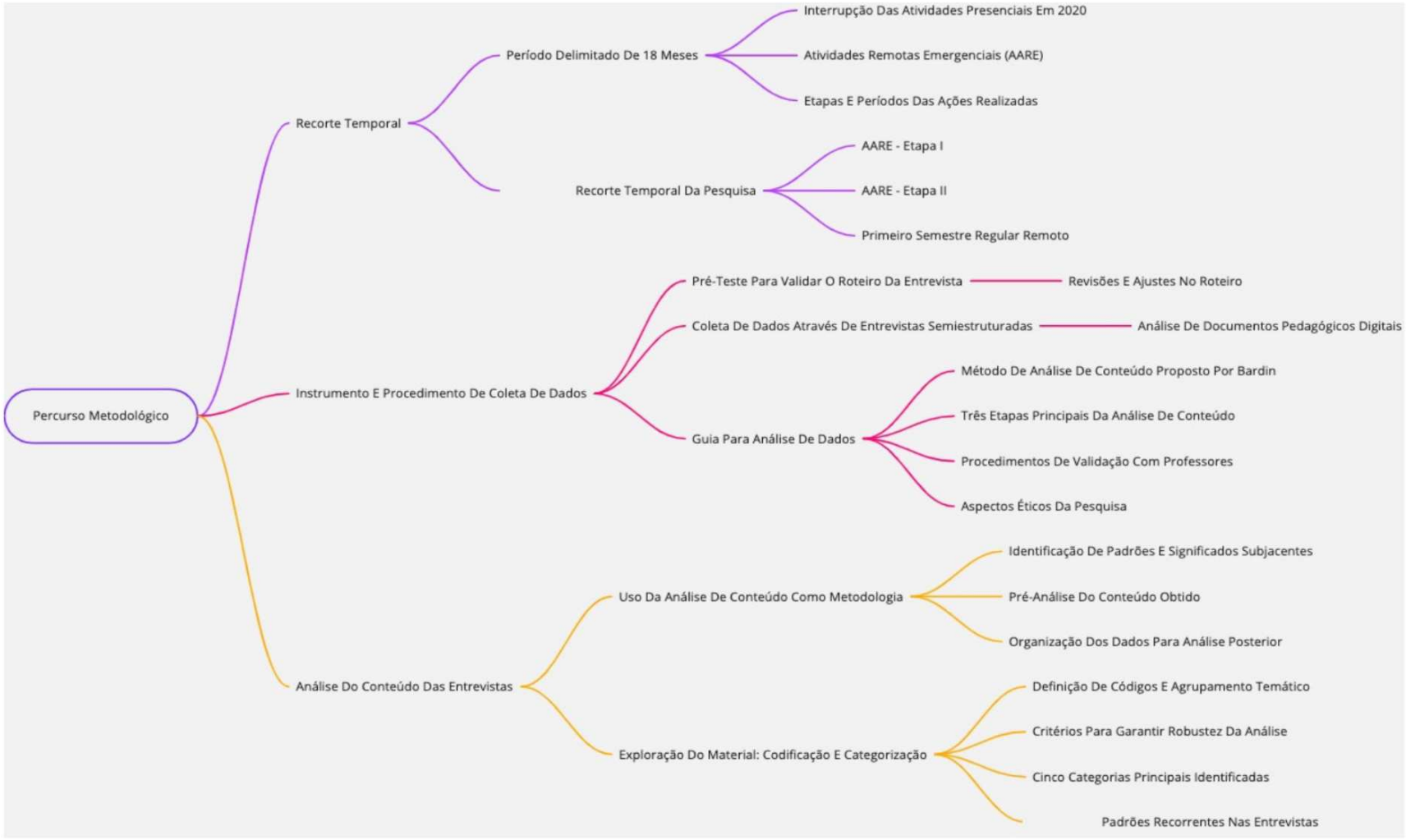
3. Articulação com os Objetivos da Pesquisa

A estrutura do quadro reflete diretamente os objetivos da investigação ao estabelecer conexões claras entre o contexto temporal (AME) e os procedimentos adotados; demonstrar como os instrumentos de coleta (entrevistas e documentos) dialogam com o método analítico; garantir que os aspectos éticos foram considerados em todas as fases; mostrar o processo de validação dos resultados junto aos participantes

4. Adequação Metodológica

A representação evidencia a adequação das escolhas metodológicas à natureza da pesquisa; o método de análise de conteúdo (Bardin) mostra-se apropriado para investigar os significados subjacentes nos dados textuais; a combinação entre entrevistas e análise documental permite triangulação de dados; o processo de validação com professores assegura robustez aos resultados.

Figura 1 – Mapa mental do Percurso Metodológico

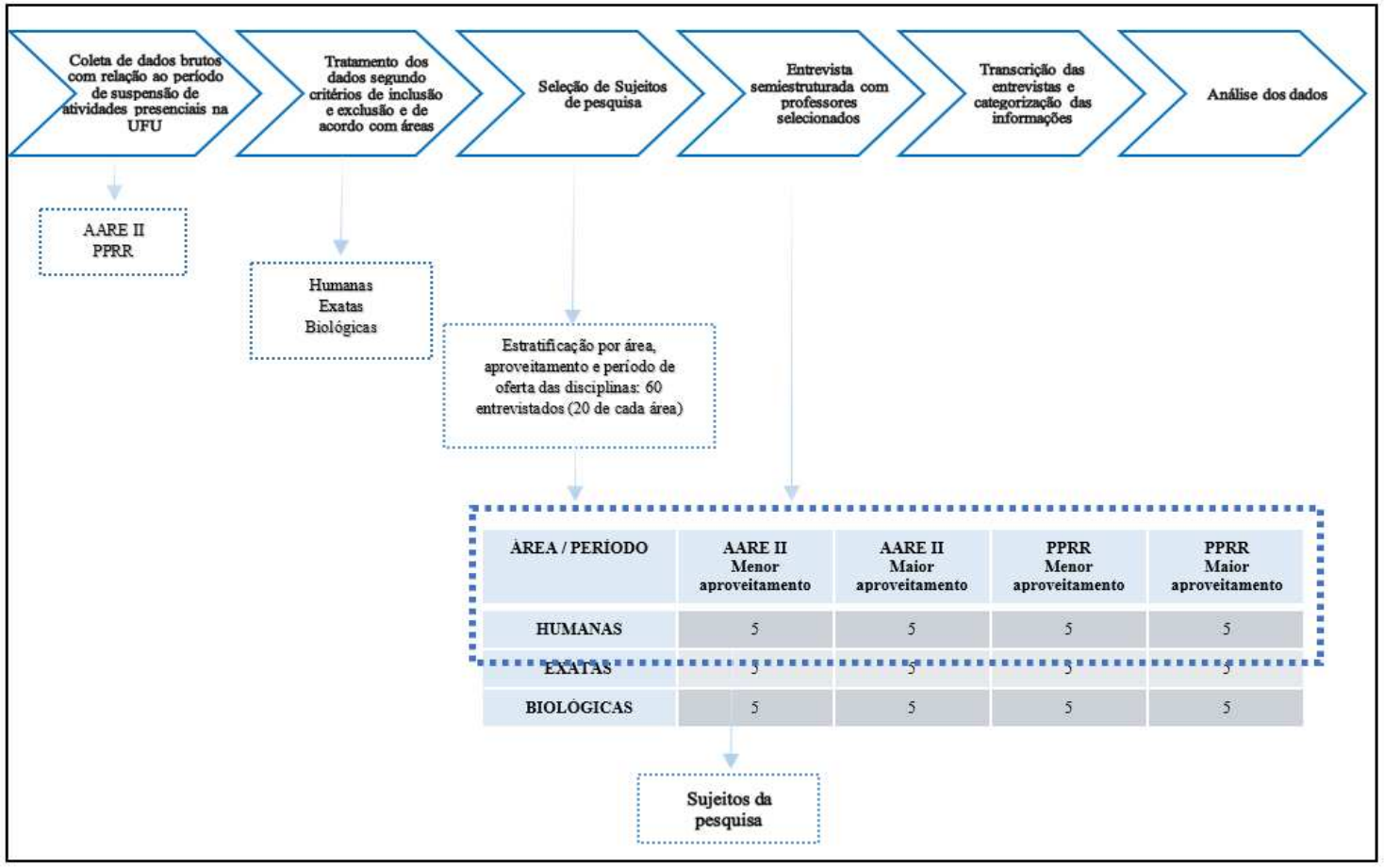


Fonte: Elaborado pela autora, 2025

3.1 Desenho da pesquisa

O estudo adotou um desenho metodológico sequencial, iniciando pela coleta de dados brutos referentes ao período de suspensão das atividades presenciais na UFU, seguida de um processo de filtragem mediante critérios de inclusão e exclusão, estratificados por área do conhecimento (Humanas, Exatas e Biológicas). A amostra foi composta por 60 professores, selecionados de forma balanceada (20 por área), considerando seu período de atuação (AARE II e PPRR) e o nível de aproveitamento discente (maior ou menor). Em seguida, realizou-se entrevistas semiestruturadas, cujas transcrições passaram por análise de conteúdo categorial, permitindo a triangulação dos dados entre as diferentes áreas e contextos pedagógicos, conforme a Figura 2.

Figura 2 – Desenho da Investigação



Fonte: Dados da Pesquisa Fapemig (2024)

3.2 Local da pesquisa

A história da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) remonta a 1960, quando foi estabelecida como Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Uberlândia (FAFIUB), apresentando uma gama de cursos nas áreas de Humanidades, Ciências e Letras. Ao longo dos anos e diante do crescimento da instituição, em 1978, a FAFIUB foi elevada à categoria de universidade, passando a ser conhecida como Universidade Federal de Uberlândia (UFU), consolidando-se como uma das principais instituições de ensino superior no interior de Minas Gerais. Desde então, a UFU tem ampliado sua oferta de cursos e infraestrutura física, estabelecendo campus tanto em Uberlândia quanto em outras localidades da região, tornando-se referência em educação, pesquisa e extensão (UFU, 2024).

Ao longo de sua história, a UFU tem se destacado pela qualidade de seus cursos e pela produção científica de seus professores e alunos. A universidade oferece uma ampla gama de cursos de graduação, pós-graduação e extensão, abrangendo diversas áreas do conhecimento, desde as ciências humanas e sociais até as ciências exatas e biológicas. Além disso, a UFU tem papel relevante no desenvolvimento regional, promovendo atividades de extensão que contribuem para o desenvolvimento socioeconômico e cultural da comunidade. A Universidade continua comprometida com sua missão de formar profissionais capacitados, produzir conhecimento de relevância para a sociedade e contribuir para o desenvolvimento sustentável da região e do país.

A escolha das disciplinas das áreas de humanas para este estudo permite uma exploração dos desafios enfrentados pelos docentes que compõem uma instituição de ensino que atende a diversos perfis de estudantes. Além disso, oferece um ambiente propício para investigar como as tecnologias digitais foram incorporadas às práticas de ensino em diferentes contextos e disciplinas bem como os inúmeros desafios vividos e contribuir para o desenvolvimento de não apenas para docentes da UFU, mas também para demais docentes de outras instituições de ensino que enfrentaram desafios semelhantes em meio a pandemia, ao ensino remoto e uso das tecnologias.

3.3 Recorte temporal

Para este estudo, seguiu o projeto aprovado pela FAPEMIG, o qual estabeleceu um período delimitado de 18 meses a partir da interrupção das atividades presenciais de graduação na UFU, compreendendo o intervalo do segundo semestre 2020, primeiro e

segundo de 2021, as atividades remotas dos meses iniciais não será considerada para este estudo, pois consideramos que foi um período de adaptações e adequações, conforme o calendário acadêmico da Universidade Federal de Uberlândia.

A título de esclarecimento, a UFU passou cerca de 5 meses com paralisação total de atividades didáticas (entre 18/03/2020 e 09/08/2020). É importante que se esclareça que o período proposto no projeto FAPEMIG foi de 18 meses a partir da suspensão das aulas presenciais (ou seja, entre 18/03/2020 e 18/07/2021). Logo na sequência, iniciou-se o que a universidade denominou como AARE. Inicialmente pelas Resoluções nº 07 e nº 08 de 2020 do Conselho da Graduação da UFU, a Universidade instituiu as Atividades Acadêmicas Remotas Emergenciais (AARE). As AARE seriam ofertadas em duas etapas, com períodos letivos especiais de 9 semanas. Assim sendo, no escopo desta investigação, a primeira etapa das AARE não pôde ser considerada para análise justamente porque foi caracterizada como período de transição e adaptação (Pesquisa FAPEMIG, 2022).

Neste contexto, a seleção de dados considerou a referência oficial da disciplina, para esta pesquisa, serão consideradas as disciplinas dos cursos da área de humanas, com base nos dispositivos legais e nas normas estabelecidas de ensino, independentemente do período em que foram ofertadas (Pesquisa FAPEMIG, 2022).

O Quadro 2 busca explicitar as etapas e os períodos das ações realizadas na Universidade. O grifo vermelho explicita a etapa ignorada em função do período de adaptação por parte tanto da universidade, quanto de docentes, discentes, técnicos-administrativos e colaboradores terceirizados (equipe de limpeza, segurança patrimonial etc.).

Quadro 2 – Recorte Temporal da Pesquisa em desenvolvimento

Período / Etapa	Data	Duração
AARE - Etapa I	**10/08/2020 a 10/10/2020**	**9 semanas de aula**
AARE - Etapa II	**22/10/2020 a 23/10/2023**	**9 semanas de aula**
Primeiro semestre regular remoto (referência ao relação ao calendário escolar 2020)	**01/03/2021 à 19/06/2021**	**16 semanas de aula**

Fonte: Dados da Pesquisa Fapemig (2024)

3.4 Universo e amostra

Norteando-nos sempre pelo objetivo geral proposto, o universo para a coleta de dados foi composto por todos os professores que ministraram disciplinas em cursos de graduação da

UFU, na área de Ciências Humanas, durante as AARE II e Primeiro Semestre Regular Remoto. Os dados disponibilizados pela UFU não estavam disponíveis em um único banco de dados e, por isso, foi necessário que o grupo de pesquisa contasse com o auxílio dos profissionais do Centro de Tecnologia da Informação - CTI UFU para a organização do material. Após este processo, a profusão de informações, apesar de já organizadas, exigiam que professores especialistas em estatística e probabilidade se debruçaram sobre elas para que fosse possível pensar uma forma de selecionar amostras que fossem, de fato, representativas do todo.

Neste ponto, é salutar destacar um outro desafio: por mais que o grupo de pesquisa estivesse voltado para, além das estratégias pedagógicas, estudar também as taxas de evasão e retenção, este segundo ponto se mostrou mais trabalhoso do que inicialmente planejado em função, novamente, da ausência de um banco único de informações por parte da universidade. Além de contar com, atualmente segundo Pesquisa FAPEMIG, 2022, "mais de 30 diferentes bancos de dados (que, por sua vez, trabalham com parâmetros diversos), existia ainda o problema da definição, por parte da universidade, do que, efetivamente, se denomina evasão e retenção". Para além das questões relacionadas às fórmulas matemáticas que nos permitem chegar a estes índices é importante também indicar que não existe um padrão estabelecido, ou seja, o que a UFU entende como evasão e retenção não, necessariamente, vai ao encontro do que outras federais de mesmo porte - e mesmo o MEC - compreendem. Trata-se de um tema bastante espinhoso e que demanda estudos futuros. Não era este o foco principal do Projeto Fapemig, mas ainda assim, não seria possível ignorar tal situação.

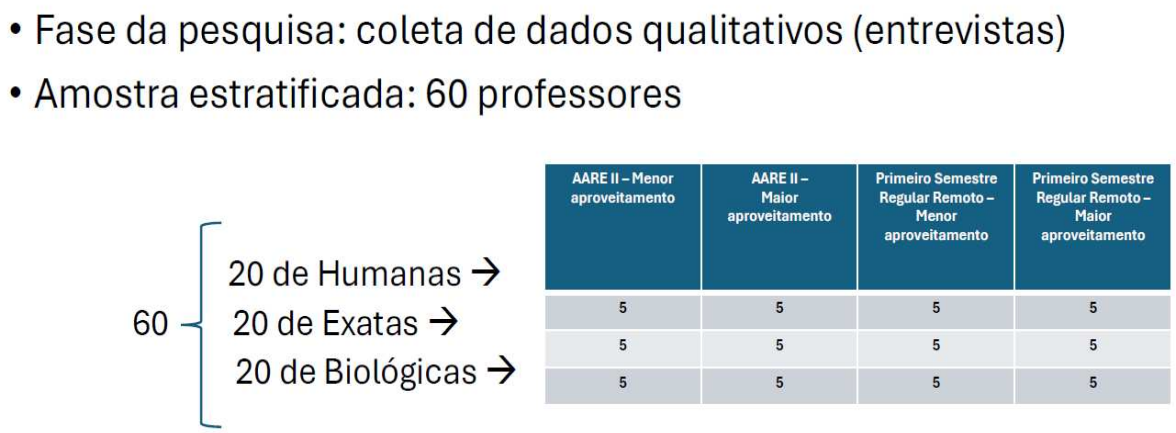
Diante desses desafios, o coletivo de pesquisadores do grupo compreendeu que, o primeiro passo para a padronização das informações seria que o coletivo trabalhasse sempre com informações oriundas de uma mesma fonte oficial. A partir daí, uma pesquisadora do grupo, especialista em Estatística e Probabilidade, ofereceu suas contribuições para que o coletivo pudesse pensar tanto o universo como a seleção da amostra (ver Apêndice D)**.** Após apreciação da proposta da professora, o coletivo passou a discutir os critérios (tanto de inclusão quanto de exclusão) para a seleção da amostra (ver Apêndice C), dentre o rol de todos os dados disponibilizados pela UFU (todas as disciplinas que foram ofertadas durante as AARE (Etapas I e II) e Primeiro Semestre Regular Remoto).

Para este estudo, serão analisadas as disciplinas, levando em consideração os índices de aproveitamento obtidos a partir da relação entre matriculados e aprovados[9]. Esses índices

[9] "Embora ainda muito questionados, esses índices expressam um fenômeno multifacetado que precisa ser levado em consideração em suas diversas instâncias/ implicações (tal como percurso acadêmico do discente, número de

foram identificados pelo grupo de pesquisa FAPEMIG, que analisou os dados brutos fornecidos pela Diretoria de Controle Acadêmico - DIRAC. Com base nos dados apurados, estabeleceu que as disciplinas com o maior índice de aproveitamento (100%) e as de menor índice aproveitamento (0%) seriam base norteadora para o desenvolvimento desta tese. No escopo do Projeto FAPEMIG, a etapa de coleta de dados qualitativos foi estabelecida em função de amostra estratificada, conforme Figura 3:

Figura 3 – Estratificação para a coleta de dados



Fonte: Pesquisa FAPEMIG, 2022

Na área de Ciências Humanas foram realizadas 20 entrevistas, sendo 4 estratos diferentes e, portanto, 5 entrevistados diferentes. As amostras foram, então, selecionadas (ver apêndice D e E). A pesquisadora desta tese entrevistou 5 professores da área de humanas, as demais entrevistas foram feitas por colegas do grupo de pesquisa da referida área. O ajuste no número de entrevistados se deu em função dos índices de fiabilidade da investigação.

egressos da universidade). No decorrer da coleta e organização de dados, constatamos, conforme exposto no decorrer deste texto, prejuízo de informações essenciais para este tipo de análise. A título de exemplo, podemos citar o fato de que o período compreendido como AARE (etapas I e II) não pressupôs reprovação em disciplinas. Para que não houvesse impacto no coeficiente de rendimento acadêmico (CRA), desistências ou retenções foram consideradas como "sem aproveitamento". Apesar de desempenhar um importante papel naquele momento (como forma de incentivar a participação dos alunos em aulas remotas no contexto de tantas incertezas), tal estratégia implicou em certas imprecisões informacionais, especialmente com relação à retenção nestes períodos. Assim sendo, consideramos a sistematização dos dados segundo o percentual de aproveitamento verificado na disciplina, isto é, a partir da relação obtida entre matriculados e aprovados. Partindo deste princípio, passamos a trabalhar com as seguintes variáveis: disciplinas que alcançaram maior índice de aproveitamento (100%) e disciplinas que registraram menor índice de aproveitamento: (0%). Em que pese reconhecermos que o termo "aproveitamento" apresenta limitações, entendemos que seu emprego neste contexto pode evitar imprecisões" (Santos; Kerbauy; 2025).

3.5 Instrumentos e procedimentos para a análise de Dados: Abordagem Qualitativa

O grupo de pesquisadores do projeto FAPEMIG, elaborou um instrumento de coleta de dados, na forma de um roteiro de entrevista semiestruturado (ver anexo B), alinhado ao objetivo geral da investigação . Com a finalidade de avaliar a clareza, a coerência e a eficácia do instrumento, foi realizada uma aplicação em caráter de pré-teste, conduzida por pesquisadores discentes, junto a um total de 30 docentes da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), distribuídos equitativamente entre as três grandes áreas do conhecimento — sendo 10 docentes de cada área. Este quantitativo corresponde à metade do universo amostral definido para a pesquisa, conforme detalhamento apresentado na Figura 3.

O roteiro final foi refinado com base nos resultados do pré-teste. O roteiro (ver anexo C) foi elaborado para abordar os principais temas de interesse da pesquisa, garantindo que todas as informações relevantes fossem coletadas de maneira consistente e completa. O uso do roteiro padronizado permite uma comparação mais precisa entre as respostas dos participantes, facilitando a análise dos dados e fornecendo compreensão valiosa sobre as relações entre Educação, Tecnologia e Comunicação no contexto do ensino remoto emergencial (Pesquisa FAPEMIG, 2024).

A recolha das informações e dos dados foram coletadas por meio de entrevistas semiestruturadas e análise de documentos e relatórios realizados pela própria universidade. Esses dados foram analisados e permitiam compreender as percepções dos professores sobre o uso de tecnologias digitais em suas práticas pedagógicas durante o ensino remoto emergencial.

As entrevistas foram conduzidas de forma flexível, respeitando a disponibilidade e os horários dos docentes participantes, de modo a garantir uma escuta qualificada e acolhedora. Utilizou-se, para tanto, um roteiro semiestruturado, que possibilitou aos professores relatar, de maneira livre e reflexiva, suas experiências, percepções e estratégias relacionadas ao uso de tecnologias digitais no contexto do ensino remoto emergencial. As questões norteadoras foram elaboradas com o objetivo de aprofundar a compreensão desse fenômeno a partir da percepção dos docentes.

Inicialmente, buscou-se compreender como os docentes vivenciaram a transição para o ensino remoto, especialmente no que se refere à apropriação das tecnologias digitais, considerando suas percepções gerais, os desafios enfrentados, as resistências, bem como os aprendizados decorrentes desse processo. Em um segundo momento, as perguntas focalizaram

as dificuldades e as facilidades encontradas pelos docentes durante a adaptação às ferramentas digitais, com o intuito de identificar os principais entraves estruturais, institucionais, pedagógicos e subjetivos, assim como os fatores que facilitaram a integração das tecnologias à prática docente.

Por fim, a investigação procurou aprofundar de que maneira o uso intensivo dessas tecnologias impactou as práticas pedagógicas, analisando as transformações ocorridas nas metodologias de ensino, nas estratégias didáticas, na interação professor-aluno e na gestão da dinâmica das aulas. Esse recorte permitiu identificar não apenas os efeitos imediatos do ensino remoto emergencial, mas também as possíveis repercussões permanentes no fazer docente e na cultura pedagógica do ensino superior

As entrevistas realizadas no âmbito desta pesquisa foram conduzidas de acordo com os princípios éticos que regem as investigações científicas com seres humanos, seguindo as diretrizes da Resolução nº 510/2016, do Conselho Nacional de Saúde, que dispõe sobre as normas aplicáveis às pesquisas na área de Ciências Humanas e Sociais. Todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), autorizando o registro em áudio das entrevistas e assegurando o pleno conhecimento sobre os objetivos, procedimentos e utilização dos dados na pesquisa.

Considerando que esta tese integra o projeto de pesquisa financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG), aprovado no âmbito do Edital Demanda Universal FAPEMIG 2022 (Processo APQ-00853-22), a coleta de dados foi desenvolvida de maneira colaborativa, envolvendo diferentes pesquisadores vinculados ao projeto. No escopo específico desta tese, foram realizadas seis entrevistas conduzidas diretamente pela pesquisadora. Ademais, as transcrições de quatorze entrevistas adicionais — realizadas por outros pesquisadores do coletivo — foram integralmente disponibilizadas para composição do corpus desta investigação, totalizando vinte entrevistas analisadas de forma minuciosa.

O registro em áudio foi adotado como procedimento metodológico fundamental, uma vez que permite assegurar a fidedignidade dos relatos, preservando de forma integral os sentidos, expressões, entonações e nuances presentes nas falas dos docentes entrevistados. A etapa subsequente consistiu na transcrição rigorosa e literal dos áudios, preservando não apenas o conteúdo verbal, mas também elementos paralinguísticos relevantes, tais como pausas significativas, silêncios, hesitações, interjeições e ênfases discursivas, quando pertinentes à compreensão dos significados construídos pelos participantes.

O processo de transcrição não se restringiu a uma mera conversão da oralidade para o texto escrito, mas constituiu-se em uma etapa metodológica, que possibilitou a organização, a sistematização e o aprofundamento da análise qualitativa dos dados. A partir das transcrições, foram realizadas as etapas de codificação, categorização e análise interpretativa, segundo os referenciais teórico-metodológicos que norteiam este estudo. Todo esse processo teve como finalidade garantir a robustez dos achados, bem como assegurar a validade e a consistência das inferências construídas a partir das experiências e percepções dos docentes sobre o uso de tecnologias digitais.

3.5.1 Guia para a realização da Análise dos dados

A análise dos dados foi realizada conforme o método de Análise de Conteúdo proposto por Bardin (2011), que envolveu três etapas principais:

1. **Pré-análise**: Nesta etapa inicial, foi feita a organização dos dados, que incluiu a leitura flutuante do material (entrevistas transcritas e documentos) e a escolha dos documentos a serem analisados e um questionário fechado como pré-teste. Essa leitura inicial visou uma familiarização com os dados, permitindo a formulação de hipóteses e a definição de categorias preliminares.
2. **Exploração do material:** O processo de exploração consistiu na codificação do material, ou seja, na divisão dos dados em unidades de significado (frases, expressões ou palavras) relacionadas ao tema investigado. Essas unidades foram categorizadas em temas, como percepções sobre o uso de tecnologias, dificuldades enfrentadas, adaptação das práticas pedagógicas, entre outros.
3. **Tratamento dos resultados e interpretação**: Após a codificação, foi realizada uma análise detalhada dos temas e categorias identificados. Esta etapa envolveu a organização, categorização com a interpretação dos significados emergentes. A partir dessa análise, foi possível identificar padrões, divergências e convergências nas percepções dos professores sobre o uso de tecnologias digitais no ensino remoto emergencial.

Foi feita uma checagem pelos professores entrevistados, que revisaram as transcrições das falas, feitas pelos pesquisadores para garantir que suas percepções fossem adequadamente representadas. A pesquisa seguiu as diretrizes éticas estabelecidas pelo

Comitê de Ética em Pesquisa da UFU e da FAPEMIG, garantindo o anonimato, a confidencialidade e a voluntariedade dos participantes. Todos os participantes assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido Comitê de Ética com Pesquisas em Seres Humanos (CEP) da UFU: CAAE 83473024.5.0000.5152 antes de participar da pesquisa.

Para compreender as percepções e experiências dos professores em relação ao uso das tecnologias digitais no contexto do ensino remoto emergencial, adotou-se, nesta pesquisa, uma abordagem qualitativa na análise dos dados. Considerando que o instrumento metodológico empregado foi a entrevista semiestruturada, voltada à coleta de relatos subjetivos e reflexões individuais dos docentes, fez-se necessária a utilização de um método de análise capaz de permitir uma interpretação aprofundada dos discursos. Nesse sentido, a Análise de Conteúdo, conforme preconiza Bardin (2011), mostrou-se especialmente adequada, dado seu potencial para sistematizar discursos, práticas pedagógicas e experiências docentes, transformando dados qualitativos — como, neste caso, as entrevistas realizadas — em categorias analíticas que subsidiam a compreensão dos fenômenos educacionais. No âmbito específico das investigações sobre o ensino remoto, tal abordagem metodológica permite mapear percepções docentes sobre a eficácia pedagógica, identificar lacunas nas políticas institucionais e evidenciar nuances contextuais, como as diferenças nas experiências de professores de distintas áreas do conhecimento. Dentre suas vantagens, destacam-se a organização rigorosa de grandes volumes de dados textuais, a flexibilidade na adaptação a diferentes objetos de estudo e a transparência metodológica, uma vez que o processo de categorização, quando bem estruturado e documentado, torna-se replicável e confiável.

Ainda que apresente reconhecidas potencialidades, a Análise de Conteúdo também impõe desafios que exigem rigor epistemológico e metodológico por parte do pesquisador. Entre suas limitações, ressalta-se o risco de reducionismo, uma vez que a categorização pode, eventualmente, simplificar a complexidade e as especificidades das práticas pedagógicas. Soma-se a isso a inerente subjetividade do pesquisador na etapa interpretativa, o que demanda estratégias de validação, como a triangulação de dados, para assegurar a fidedignidade das análises. Ademais, trata-se de um procedimento metodológico que exige significativo investimento de tempo, especialmente nas fases de transcrição, codificação e categorização dos dados. Apesar dessas limitações, sua aplicabilidade na área da Educação revela-se estratégica, à medida que permite transformar experiências subjetivas em evidências robustas, capazes de fundamentar reflexões pedagógicas e orientar a formulação de políticas educacionais. Entretanto, sua utilização requer sensibilidade teórica e metodológica, de modo

a preservar a riqueza dos contextos educativos analisados, evitando a perda de suas singularidades.

A adoção dessa técnica justifica-se, portanto, pela possibilidade de realizar uma leitura criteriosa e sistematizada das informações, que, no presente estudo, correspondem às transcrições das 20 entrevistas com docentes da área de Humanas. Esse procedimento assegura o rigor científico necessário ao tratamento dos dados, permitindo, inclusive, a identificação tanto de categorias previamente definidas quanto de elementos emergentes, surgidos a partir das narrativas dos participantes. Dessa forma, a Análise de Conteúdo contribui significativamente para uma compreensão aprofundada dos impactos, desafios, limitações e potencialidades do uso das tecnologias digitais nas práticas pedagógicas adotadas durante o ensino remoto emergencial.

A abordagem qualitativa adotada possibilitou uma análise minuciosa das percepções e experiências dos docentes, evidenciando os desafios enfrentados, as estratégias adotadas e as adaptações realizadas ao longo do período analisado. As entrevistas — realizadas presencialmente ou de forma remota — foram conduzidas com 20 professores de diferentes disciplinas da área de Humanas, ministradas nos semestres de 2020 e 2021, selecionados a partir dos critérios definidos pelo grupo de pesquisa financiado pela FAPEMIG. Foram incluídos, na amostra, 10 docentes de disciplinas que apresentaram maior índice de aproveitamento discente e outros 10 de disciplinas com baixo ou nenhum índice de aproveitamento no período em análise. Destas, cinco entrevistas foram realizadas diretamente por esta pesquisadora, enquanto as outras quinze foram conduzidas por pesquisadoras integrantes do referido projeto. Importante destacar que todas as entrevistas que compõem este recorte específico da pesquisa foram disponibilizadas para análise nesta tese, compondo, assim, o corpus final de investigação.

Ressalta-se, por fim, que, para os fins específicos deste trabalho, não serão discutidos os dados relacionados ao desempenho discente nas referidas disciplinas. Esses indicadores serviram exclusivamente como critério para a seleção dos participantes e delimitação do corpus empírico. A análise aprofundada sobre o desempenho dos estudantes será objeto de investigação de outros pesquisadores vinculados ao projeto FAPEMIG. Assim, esta tese concentra-se na compreensão de como o uso das tecnologias digitais impactou as práticas docentes no contexto do ensino remoto emergencial, buscando evidenciar os desafios, as estratégias, as aprendizagens e as transformações que emergiram desse processo.

3.6 Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Análise de Conteúdo nas Entrevistas com Docentes

Este estudo adotou a Análise de Conteúdo como metodologia para investigar as percepções dos professores da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) acerca do uso de tecnologias digitais durante o Ensino Remoto Emergencial. Embora amplamente associada à epistemologia de Laurence Bardin, a análise de conteúdo transcende essa perspectiva, contando com contribuições fundamentais de outros autores relevantes, como Theodor Adorno, Max Weber — em sua abordagem compreensiva — e Klaus Krippendorff, que ampliaram seu escopo e aprofundaram seu rigor metodológico.

Bardin (2011) propõe uma metodologia sistemática e operacional, centrada em procedimentos rigorosos de categorização, codificação e inferência, o que confere estrutura e replicabilidade ao processo analítico. Krippendorff (2004) ampliou a técnica para abarcar a complexidade dos discursos contemporâneos, adotando uma perspectiva mais interpretativa e dialógica. Adorno, por meio da Teoria Crítica, contribuiu para a análise dos conteúdos midiáticos com uma leitura crítica das ideologias subjacentes, enquanto Max Weber, com sua sociologia compreensiva, influenciou metodologias qualitativas que valorizam o sentido que os sujeitos atribuem às suas ações e experiências.

Dessa forma, a análise de conteúdo utilizada nesta pesquisa reflete essa diversidade epistemológica e metodológica, permitindo uma interpretação aprofundada e contextualizada das falas dos docentes, com atenção tanto aos aspectos manifestos quanto latentes das narrativas coletadas.

As bases epistemológicas da análise de conteúdo se diversificam conforme o viés adotado (quantitativo ou qualitativo), porém compartilham fundamentos comuns:

1. **Construcionismo Social e Hermenêutica**: Parte-se da premissa de que os sentidos são construções sociais, e que os textos são produtos simbólicos dotados de intencionalidades, devendo ser compreendidos em seus contextos de produção e circulação (Geertz, 1978; Thompson, 1995).
2. **Sistematização e Rigor Metodológico**: Mesmo quando de base interpretativa, a análise de conteúdo requer etapas metodológicas precisas, com critérios definidos de categorização, codificação e validação, garantindo transparência analítica.
3. **Indutivismo Crítico**: A construção de categorias e unidades de análise pode emergir dos dados empíricos de forma indutiva, respeitando a especificidade dos materiais e

abrindo espaço para interpretações não antecipadas (Minayo, 2007).

4. **Dialética entre Forma e Conteúdo**: Considera-se que o significado discursivo não está apenas no conteúdo explícito, mas também na forma como este é enunciado, incluindo silêncios, repetições e padrões textuais.

Segundo Moraes (1999), a Análise de Conteúdo é especialmente eficaz para pesquisas que buscam captar e analisar percepções e interpretações subjetivas, uma vez que o método organiza as informações em categorias e temas que refletem as concepções dos participantes.

Conforme Krippendorff (2013), a Análise de Conteúdo é ideal para estudos qualitativos que lidam com grandes volumes de texto, pois oferece uma estrutura metodológica que permite categorizar e codificar dados de forma rigorosa, proporcionando uma compreensão aprofundada e estruturada das ciências treinadas.

A opção pela análise de conteúdo como técnica de tratamento dos dados qualitativos neste estudo justifica-se pela sua capacidade de revelar sentidos latentes e explícitos nas falas e registros dos sujeitos pesquisados. Diante da complexidade do fenômeno investigado — o impacto do ensino remoto emergencial na prática docente —, torna-se necessário empregar uma abordagem metodológica que articule rigor e sensibilidade interpretativa. A análise de conteúdo, neste contexto, permite captar tanto a dimensão objetiva dos discursos quanto seus significados simbólicos e subjetivos, alinhando-se à perspectiva compreensiva adotada nesta pesquisa.

A escolha pela vertente qualitativa da análise de conteúdo, conforme sistematizada por Bardin (2011) e ampliada por Krippendorff (2004), ancora-se em uma concepção epistemológica que reconhece a linguagem como mediação da realidade social. Assim, os dados coletados são analisados com base em procedimentos de categorização temática e inferência interpretativa, respeitando-se os princípios de validade, coerência e profundidade analítica exigidos na pesquisa científica em ciências humanas.

3.6.1 Pré-análise do conteúdo das entrevistas realizadas

Neste estudo, a construção da nuvem de palavras configura-se como uma estratégia metodológica alinhada aos pressupostos da Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2011), especialmente no que se refere à definição das unidades de registro, quadro 3. Segundo a autora, as unidades de registro correspondem ao elemento significativo que serve de base para a categorização dos dados, podendo ser uma palavra, uma expressão, um tema ou até mesmo

um segmento discursivo que, de algum modo, se relacione diretamente com o objeto da investigação.

Quadro 3 – Unidades de Registro

(continua)

Unidades de Registro	Explicação e Aplicação
- Educação tradicional - Educação presencial - Ensino remoto - Plataforma virtual - Disciplinas - Aulas	Refere-se aos modelos e ambientes de ensino analisados, permitindo comparar práticas antigas e novas. Útil para identificar transições entre modalidades.
- Professores - Estudantes	Destaca os participantes-chave do processo educativo. Essas unidades ajudam a analisar perspectivas distintas (docente vs. discente) e dinâmicas de grupo.
- Moodle - Google Meet - YouTube - Vídeos - Internet - Ferramentas digitais - Recursos tecnológicos	Foca nos instrumentos tecnológicos utilizados. Permite avaliar adoção, eficácia e barreiras no uso de cada ferramenta.
- Metodologias ativas - Interação - Participação - Colaboração - Aprendizagem - Avaliação - Conteúdo - Prática pedagógica - Estratégias de ensino	Aborda as práticas educativas. Essas unidades revelam como as estratégias são implementadas e seu impacto na aprendizagem.
- Síncronas - Assíncronas - Híbridas	Classifica os formatos de aula. Essencial para comparar eficácia, engajamento e desafios específicos de cada modalidade.
- Dificuldades de adaptação - Planejamento - Cronograma	Identifica obstáculos enfrentados por atores educacionais. Ajuda a propor soluções contextualizadas.

Quadro 3 – Unidades de Registro

(conclusão)

Unidades de Registro	Explicação e Aplicação

- Dificuldades de adaptação - Planejamento - Cronograma	Identifica obstáculos enfrentados por atores educacionais. Ajuda a propor soluções contextualizadas.
- Formação tecnológica - Experiência docente	Analisa a preparação dos professores para o ensino digital. Relaciona-se diretamente com superação de desafios.

Fonte: elaborado pela autora, 2025

Nesse sentido, a nuvem de palavras elaborada neste trabalho foi gerada a partir do conteúdo das entrevistas transcritas com os docentes participantes da pesquisa, utilizando a ferramenta online Infogram[10]. Cada palavra evidenciada na nuvem representa uma unidade de registro, na medida em que expressa elementos semânticos recorrentes nas falas dos professores, refletindo percepções, experiências, desafios e sentidos atribuídos ao uso das tecnologias digitais no contexto do ensino remoto emergencial.

No desenvolvimento desta pesquisa, a construção de uma nuvem de palavras, gerada por meio da ferramenta digital Infogram, configurou-se como uma estratégia metodológica de apoio à etapa de pré-análise, conforme propõe Bardin (2011). Esse recurso permitiu a identificação visual das palavras mais recorrentes nos discursos dos docentes, funcionando como um facilitador na definição das unidades de registro. É importante destacar que, embora a nuvem de palavras ofereça uma leitura inicial da frequência dos termos, a definição das categorias analíticas foi realizada a partir de uma análise qualitativa minuciosa dos contextos discursivos, de forma a garantir rigor, profundidade interpretativa e fidelidade às falas dos participantes.

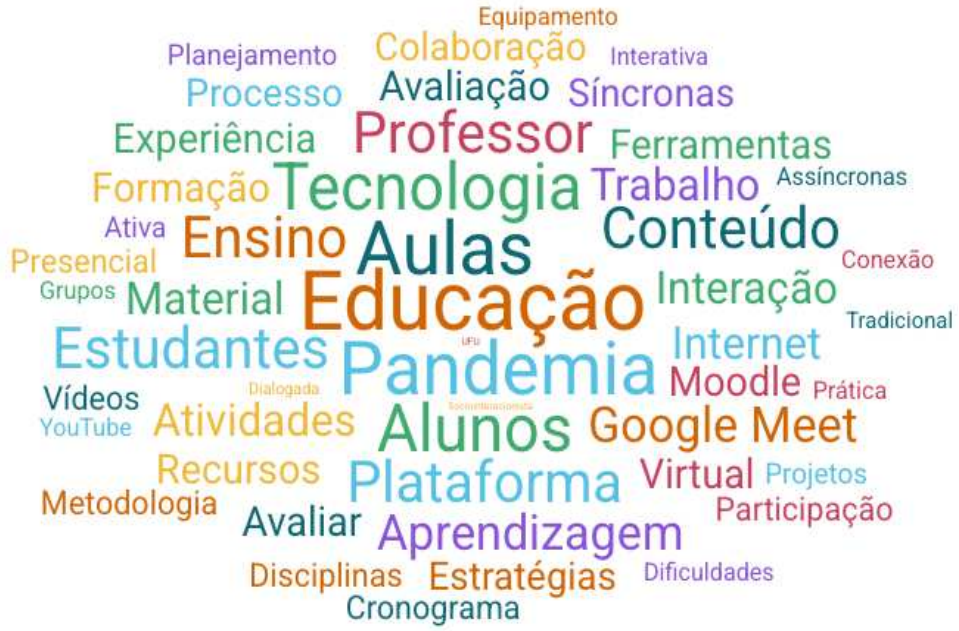
O uso de ferramentas digitais, como o Infogram, para a construção de recursos visuais — neste caso, a nuvem de palavras — constitui uma estratégia metodológica que contribui para a sistematização, organização e análise preliminar de dados qualitativos. A adoção desse tipo de recurso no contexto da Análise de Conteúdo alinha-se às práticas contemporâneas de pesquisa, que incorporam tecnologias digitais como suporte ao trabalho analítico, sem que isso comprometa o rigor teórico-metodológico. Conforme destaca Bardin (2011), a fase de pré-análise demanda procedimentos que auxiliem na organização do material, na identificação das unidades de registro e na elaboração de hipóteses iniciais. Assim, a nuvem de palavras, ao evidenciar graficamente a frequência de termos presentes nas entrevistas transcritas, não

[10] O Infogram é uma plataforma para criação de infográficos, representações visuais que facilitam a compreensão de conteúdo, muito utilizadas no jornalismo. Disponível em versão gratuita, que permite ao autor criar 10 infográficos e carregar 10 imagens, sem compartilhamento privado, download ou conexão em tempo real. Disponivel em: https://infogram.com/pt/criar/nuvem-de-palavra.

apenas favorece uma leitura exploratória dos dados, mas também amplia a transparência e a rastreabilidade do processo analítico. A utilização de ferramentas como o Infogram, portanto, integra-se às etapas da análise, proporcionando suporte técnico que potencializa a visualização de padrões linguísticos e semânticos, os quais fundamentam a categorização subsequente, sem substituir, contudo, a interpretação criteriosa e contextualizada por parte da pesquisadora.

O emprego desse recurso, figura 4, além de favorecer uma leitura inicial, exploratória e visual dos dados, contribuiu para a identificação dos termos mais recorrentes, os quais subsidiam o processo de categorização das informações. Dessa forma, a nuvem de palavras articula-se diretamente à metodologia de Bardin (2011), ao transformar dados brutos em unidades significativas, que posteriormente foram agrupadas em categorias e subcategorias analíticas, possibilitando uma interpretação sistemática, criteriosa e aprofundada dos conteúdos discursivos.

Figura 4 – Unidades de Registro visualmente representada pela nuvem de palavras



Fonte: elaborada pela autora, 2025

Primeiramente, foram preparados os conteúdos obtidos nas entrevistas e organizados os dados em uma etapa denominada pré-análise, conforme descrito no item 3.4.1 desta tese. Esse processo é compreendido aqui segundo a perspectiva de Bardin (2016), que o define como a fase de organização propriamente dita. Nela, incluem-se a sistematização dos

documentos resultantes da pesquisa empírica, as leituras iniciais, a seleção e categorização dos dados e a definição dos indicadores que orientarão a interpretação, etapa subsequente da análise de conteúdo.

Franco (2005) complementa essa definição ao enfatizar que a pré-análise tem como finalidade "sistematizar os preâmbulos a serem incorporados quando da constituição de um esquema preciso para o desenvolvimento das operações sucessivas e com vistas à elaboração de um plano de análise".

Destaca-se que esses procedimentos iniciais de organização das informações foram conduzidos com o propósito de atingir os objetivos estabelecidos para a pesquisa, bem como sustentar a tese proposta.

Esses procedimentos exigem uma leitura minuciosa das sentenças estruturadas a partir dos fragmentos das respostas dos entrevistados. Portanto, as sentenças foram agrupadas em diferentes categorias iniciais de análise, permitindo, posteriormente, a descrição, explicação e interpretação dos dados em conformidade com o objeto desta pesquisa, conforme mencionado anteriormente.

Para compreender as percepções dos professores da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) sobre o ensino remoto emergencial e o uso das tecnologias digitais, adotou-se a Análise de Conteúdo como método exclusivo de tratamento dos dados qualitativos. Fundamentada nos pressupostos de Bardin (2011), essa abordagem possibilitou uma interpretação aprofundada dos relatos dos docentes, permitindo a identificação e categorização de temas emergentes. O foco da análise esteve na compreensão dos sentidos e significados expressos nas falas dos participantes, garantindo uma leitura crítica e contextualizada de suas experiências.

A seguir, serão detalhados cada uma dessas etapas, explicitando os critérios utilizados para a definição das unidades de registro, das categorias e dos códigos.

A pré-análise consistiu na leitura integral do documento Entrevistas[11], no qual foram compiladas as respostas dos professores. Essa leitura inicial teve como objetivo a familiarização com o material, possibilitando a identificação das unidades de registros, ou seja, de temas recorrentes, quadro 3.

Critérios adotados na pré-análise:

- **Relevância dos relatos** – Foco em falas que evidenciam desafios, adaptações ou percepções sobre o ensino remoto.

[11] Apêndice D contendo todas as transcrições das 20 entrevistas.

- **Frequência das temáticas** – Identificação de tópicos mencionados por múltiplos entrevistados.
- **Variedade de experiências** – Consideração de diferentes áreas do conhecimento e perfis docentes.

Quadro 4 – Organização dos Dados

Critérios	Observações
Relevância dos Relatos	Os relatos dos professores destacam desafios e adaptações no ensino remoto, evidenciando dificuldades com tecnologia, carga de trabalho aumentada e estratégias inovadoras para engajamento dos alunos. Além disso, apontam avanços na prática docente que foram incorporados ao ensino presencial.
Frequência das Temáticas	Os temas mais recorrentes incluem dificuldades tecnológicas, metodologias utilizadas, adaptação ao ensino remoto, ferramentas digitais (Moodle, Google Meet, YouTube), estratégias de engajamento dos alunos (quiz, vídeos, debates), e impactos do ensino remoto na rotina docente.
Variedade de Experiências	Houve grande diversidade nas experiências relatadas. Professores de diferentes áreas (Educação, Música, Design, Arquitetura) tiveram desafios distintos. Enquanto docentes de disciplinas teóricas conseguiram adaptar conteúdos com mais facilidade, professores de áreas práticas enfrentaram maiores dificuldades devido à falta de instrumentos e equipamentos adequados por parte dos alunos. Além disso, a experiência com tecnologia variou muito entre os docentes, com alguns tendo mais familiaridade e outros dependendo de monitores e colegas.

Fonte: Elaborado pela autora, 2025

O Quadro 4 apresenta os critérios para a elaboração das categorias iniciais como base nas respostas dadas pelos docentes de diferentes áreas sobre suas experiências.

Com as categorias finais estabelecidas, quadro 5, o próximo passo foi organizar as informações em um quadro para facilitar a visualização. As categorias como por exemplo "Plataformas e Tecnologias" ou "Desafios e Dificuldades" foram colocadas na coluna da esquerda. As expressões mais frequentes relacionadas a cada categoria foram listadas na coluna da direita.

Para ilustrar, vamos pegar exemplos do quadro 5:

Categoria: Dificuldades Tecnológicas

- Expressões: Dificuldades tecnológicas, falta de interação, problemas de conexão.
- Justificativa: Esses foram os problemas mais mencionados pelos entrevistados,

especialmente em relação à adaptação ao ensino remoto.

Por fim, para garantir que as expressões estivessem corretamente categorizadas, foi feita uma revisão sistemática, para que todas as dúvidas sobre a frequência ou o contexto de alguma expressão fossem de fato incluídas ou excluídas conforme os objetivos desta tese.

3.6.2 Exploração do Material: Codificação e Categorização

A fase de exploração do material envolveu a fragmentação dos relatos em unidades de significado, que foram organizadas por meio da técnica de codificação. A codificação consistiu na atribuição de códigos às expressões e falas dos professores, agrupando-as de acordo com seu conteúdo semântico.

Os códigos foram definidos com base na repetição de determinados temas e na similaridade das respostas. Após a codificação inicial, realizamos um agrupamento temático, organizando os códigos em categorias provisórias (conforme Quadro 3). Esse processo seguiu a lógica de proximidade semântica, ou seja, códigos que tratavam de temas semelhantes foram combinados dentro de uma mesma categoria.

A codificação inicial é a primeira etapa da análise temática, em que os dados brutos (transcrições de entrevistas) são fragmentados em unidades menores, chamadas de códigos. Esses códigos são etiquetas ou palavras-chave que capturam o significado essencial de trechos dos dados (Quadro 3). Braun e Clarke (2006), descrevem que a codificação é um processo de organização dos dados em temas potenciais, que posteriormente são refinados.

O agrupamento temático ocorre quando os códigos são organizados em categorias provisórias com base na proximidade semântica, ou seja, na similaridade de significados. Isso significa que códigos que tratam de ideias ou conceitos relacionados são combinados em uma mesma categoria. Essa etapa é crucial para garantir que os dados sejam organizados de maneira coerente e significativa.

As categorias devem seguir critérios claros para garantir a robustez da análise. Braun e Clarke (2006), menciona três critérios principais:

- **Abrangente**: Uma categoria deve ser capaz de englobar diversas variações de um mesmo tema. Isso significa que ela deve ser suficientemente ampla para capturar diferentes nuances e perspectivas relacionadas ao tema em questão. Como destaca Gibbs (2007), a abrangência das categorias é essencial para evitar a fragmentação

excessiva dos dados e garantir que os temas sejam representativos.

- **Exclusiva:** Cada categoria deve ser distinta e não se sobrepor a outras. Isso significa que os códigos dentro de uma categoria devem ser claramente diferentes dos códigos em outras categorias. Ryan e Bernard (2003), enfatizam a importância da exclusividade para evitar redundâncias e garantir clareza na análise.
- **Representativa**: A categoria deve refletir fielmente o significado das falas ou textos analisados. Isso implica que a interpretação do pesquisador deve estar ancorada nos dados, sem distorcer ou impor significados que não estão presentes.

Braun e Clarke (2006) destacam que a análise temática deve ser indutiva, ou seja, guiada pelos dados, e não por pressupostos prévios do pesquisador.

Após o refinamento das categorias provisórias, chega-se a um conjunto de categorias principais. Essas categorias representam os temas centrais que emergem dos dados. Sendo identificadas cinco categorias principais, cada uma associada a um conjunto de códigos. Essa etapa é extremamente importante para a interpretação dos dados e para a construção coerente sobre os achados da pesquisa.

Boyatzis (1998) ressalta que a organização dos dados em categorias temáticas deve ser um processo iterativo, no qual o pesquisador revisa e refina as categorias até que elas capturem de forma precisa e significativa os padrões presentes nos dados.

As categorias foram sintetizadas a partir de padrões recorrentes nas entrevistas, como a necessidade de adaptação tecnológica, a sobrecarga de trabalho, os desafios de engajamento dos alunos e os impactos na saúde dos docentes, conforme o Quadro 5.

Quadro 5 – Categorias Finais

Categorias Finais	Descrição	Códigos Relacionados	Base Teórica	Critérios de Definição	Exemplo de trecho categorizado:
Dificuldades Tecnológicas	Engloba os desafios enfrentados pelos professores no uso das plataformas digitais, como Moodle, Teams e Google Meet. Inclui dificuldades na adaptação tecnológica, problemas de conexão e limitações estruturais.	Adaptação às plataformas, Problemas de conexão, Aprendizado de ferramentas, Limitações tecnológicas	Bardin (2011) – Análise categorial permite identificar padrões e recorrências em relatos qualitativos. Gatti (2005) – O ensino remoto impôs novas exigências tecnológicas, gerando desafios de adaptação.	A categoria foi definida a partir da alta frequência de menções a dificuldades tecnológicas, evidenciadas nas entrevistas, e sua relevância para o ensino remoto.	"O Teams era muito pesado, então alguns alunos tinham dificuldade de acompanhar." (Professor H)
Adequações metodológicas e estratégias didáticas	Compreende as mudanças feitas pelos professores para tornar as aulas remotas mais eficientes, como a adoção de metodologias ativas e o uso de novas plataformas digitais.	Metodologias ativas, Uso de novas plataformas, Reformulação das aulas, Estratégias interativas	Moran (2015) – A aprendizagem híbrida e ativa melhora a interação e participação dos alunos. Bardin (2011) – A análise de adaptação metodológica permite entender transformações no ensino.	A definição da categoria se baseou na recorrência de estratégias relatadas para adaptar o ensino remoto, demonstrando uma preocupação com a inovação pedagógica.	"Passei a utilizar questionários e quizzes no Moodle para estimular a participação." (Professor Z)
Impactos Permanentes na Prática Docente	Relata as mudanças estruturais na docência após o ensino remoto, como o uso contínuo de plataformas digitais, mudanças na avaliação e a adoção de bancas híbridas.	Uso contínuo de plataformas, Mudanças nas avaliações, Novas formas de ensino, Banca híbrida	Bardin (2011) – A análise temática permite identificar mudanças estruturais e permanentes no comportamento docente. Relatório OCDE, DigiGen e Livro de resumos Alfamed (2024)	A categoria foi definida a partir das falas que indicam transformações duradouras no ensino após a pandemia, destacando mudanças metodológicas e tecnológicas.	"A pandemia trouxe novos formatos que ainda utilizamos, como bancas híbridas." (Professor X)
Sobrecarga Laboral e Saúde Mental	Abrange os impactos emocionais e físicos do ensino remoto sobre os docentes, incluindo aumento da carga de trabalho, exaustão e dificuldades em equilibrar vida pessoal e profissional.	Aumento da carga de trabalho, Exaustão, Impacto emocional, Falta de equilíbrio entre trabalho e vida pessoal	Minayo (2014) – Estudos qualitativos em saúde mental indicam que sobrecarga e isolamento podem levar a exaustão e estresse. Bardin (2011) – Análise temática permite organizar dados subjetivos, como emoções e percepções.	O critério principal foi a recorrência de falas sobre o impacto do ensino remoto na saúde mental e o aumento da carga de trabalho.	"Trabalhava mais do que no presencial, chegava a 12 ou 14 horas por dia." (Professor Z)

Nos próximos capítulos, aprofundaremos a análise das categorias finais, buscando compreender os impactos nas práticas pedagógicas e as percepções dos docentes sobre o ensino remoto.

4 ANÁLISE, DISCUSSÃO E REFLEXÕES SOBRE OS DESAFIOS DOCENTES NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

Neste capítulo, apresentaremos a análise e discussão dos resultados obtidos por meio das entrevistas realizadas com professores sobre suas experiências e percepções em relação ao ensino remoto emergencial. Diante do contexto exigido pela pandemia, o "ensino à remoto emergencial" tornou-se uma alternativa necessária para a continuidade das atividades educacionais. As entrevistas foram conduzidas com o propósito de compreender não apenas as adaptações que os docentes precisam fazer em suas práticas pedagógicas, mas também os impactos emocionais e profissionais dessa transição abrupta.

O perfil dos professores mostrados no quadro 6, nos ajuda a visualizar melhor antes de abordarmos as variáveis destacadas no capítulo anterior, qual a formação de cada entrevistado se fizeram ou não algum tipo de capacitação para conseguir levar adiante suas respectivas disciplinas durante o ensino remoto emergencial.

Os participantes desta pesquisa constituem um grupo de 20 docentes do ensino superior, cujas trajetórias profissionais e acadêmicas, embora heterogêneas, apresentam convergências significativas em aspectos cruciais para o escopo deste estudo. A análise cruzada dos dados permite identificar padrões relevantes na relação entre formação acadêmica, tempo de experiência docente e apropriação tecnológica no contexto do ensino remoto emergencial.

No que se refere ao perfil demográfico, observa-se que a maioria dos participantes (61,1%) se encontra na faixa etária entre 40 e 56 anos. Dois docentes possuem idade superior a 60 anos (Professores Z e X) e outros dois têm menos de 40 anos (Professores B e C). O tempo de atuação docente varia entre 14 e 30 anos, sendo que 55,5% dos participantes possuem entre 20 e 26 anos de experiência no magistério superior. De modo geral, observa-se uma correlação positiva entre idade e tempo de atuação profissional.

Importa salientar que, visando garantir o máximo rigor ético e a proteção da identidade dos participantes, a variável relativa ao sexo[12] dos docentes não será objeto de

[12] Visando assegurar o rigor ético e a preservação da confidencialidade dos participantes desta pesquisa, optou-se por não apresentar nem discutir a variável relativa ao sexo dos docentes. Esta decisão fundamenta-se no fato de que, considerando-se o tamanho da amostra (20 docentes) e a distribuição específica dos sujeitos por área de atuação, faixa etária e tempo de experiência, a exposição dessa informação poderia potencialmente comprometer o anonimato dos envolvidos. Tal escolha está em consonância com os princípios éticos estabelecidos na Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, que orienta pesquisas envolvendo seres humanos nas ciências humanas e sociais, especialmente no que se refere à proteção da privacidade, confidencialidade e anonimato dos sujeitos da pesquisa. Disponível em:

análise neste trabalho, uma vez que, considerando o recorte amostral, tal informação poderia comprometer o anonimato dos sujeitos.

No tocante à formação acadêmica, verifica-se que todos os docentes possuem, no mínimo, o título de mestre, sendo que 77,8% possuem doutorado e 27,8% realizaram estágio pós-doutoral. As áreas de formação apresentam certa concentração: 33,3% dos docentes são oriundos das Ciências Sociais Aplicadas (Administração, Economia e Ciências Contábeis), 27,8% das áreas de Artes e Arquitetura, 22,2% da Educação e das Ciências Humanas, enquanto os demais estão distribuídos entre os campos da Música e da Psicologia. Interessante notar que docentes oriundos de áreas mais teóricas, como Educação e História, apresentam maior tempo médio de atuação (23,4 anos) em comparação àqueles de áreas com predominância prática, como Artes e Arquitetura (19,8 anos).

No que se refere à capacitação tecnológica, os dados indicam que 77,8% dos participantes realizaram algum tipo de formação específica para o uso de plataformas digitais durante o ensino remoto emergencial. Entre estas, a plataforma Teams foi a mais citada (50%), seguida pelo Moodle (33,3%). A análise interseccional entre área de atuação e adesão à capacitação revela que:

- 100% dos docentes das áreas de Arquitetura e Artes participaram de processos formativos, especialmente em ferramentas com foco visual e colaborativo, como o Miro;

- Entre os docentes das Ciências Sociais Aplicadas, 83,3% buscaram capacitação tecnológica;

- No grupo de docentes das áreas de Educação e Ciências Humanas, a adesão foi menor, com apenas 60% participando de treinamentos.

A experiência do ensino remoto revelou estratégias diferenciadas, particularmente associadas às especificidades de cada área de conhecimento. Docentes responsáveis por disciplinas de caráter prático, notadamente nas áreas de Artes e Arquitetura, relataram maiores desafios na adaptação, demandando, inclusive, investimentos adicionais em equipamentos e recursos tecnológicos pessoais. Por outro lado, docentes vinculados às áreas

---

https://www.gov.br/conselho-nacional-de-saude/pt-br/atos-normativos/resolucoes/2016/resolucao-no-510.pdf/view.

de formação teórica mantiveram, em grande medida, metodologias tradicionais, com menor diversificação no uso de ferramentas digitais.

Independentemente da área de atuação, observou-se que docentes com mais de 20 anos de experiência demonstraram maior resistência à adoção de metodologias inovadoras, como gamificação e recursos de aprendizagem ativa. Em contrapartida, docentes com menor tempo de carreira mostraram-se mais abertos à experimentação e ao uso de práticas pedagógicas mediadas por tecnologia.

Em síntese, o perfil dos participantes permite inferir que:

- A experiência docente acumulada não se apresenta, necessariamente, como um fator diretamente proporcional à adoção de tecnologias educacionais;

- A área de formação exerce influência significativa tanto na escolha das ferramentas quanto nas estratégias pedagógicas mobilizadas;

- A busca por capacitação tecnológica foi mais recorrente entre docentes cujas áreas exigem maior interação visual, colaborativa e prática;

- O fator geracional, embora relevante, mostrou-se menos determinante que a natureza epistemológica da área de conhecimento no processo de adaptação ao ensino remoto emergencial.

Essas características, analisadas de forma articulada, oferecem um panorama multidimensional que se mostra fundamental para compreender as distintas posturas, desafios e estratégias adotadas pelos docentes no contexto de transição abrupta para o ensino remoto, contribuindo de forma consistente para a análise dos dados que sustentam esta pesquisa.

Quadro 6 – Perfil dos Professores Entrevistados

(continua)

Nome	**Idade**	**Tempo de Atuação no Ensino Superior**	**Formação**	**Cursos de Capacitação**
Professor Z	61	24	Graduação em Pedagogia, Mestrado e Doutorado em Educação	Sim, cursos sobre tecnologias e Moodle.

Quadro 6 – Perfil dos Professores Entrevistados

(continuação)

Nome	Idade	Tempo de Atuação no Ensino Superior	Formação	Cursos de Capacitação
Professor W	49	20	Graduação em Música, Bacharelado em Percussão, Mestrado e Doutorado em Música	Não mencionado.
Professor V	48	25	Graduação em Decoração, Mestrado e Doutorado em Artes	Sim, curso sobre Moodle.
Professor X	67	19	Graduação em Arquitetura e Urbanismo, Mestrado em Arquitetura USP – São Carlos, Doutorado em Geografia e Gestão em Território (UFU), Pós-Doutorado em Arquitetura e Urbanismo USP – São Carlos	Sim, curso de Teams.
Professor Y	49	26	Graduação em História, Mestrado e Doutorado em História, Pós-Doutorado em Ciências Sociais	Não mencionado.
Professor K	56	16	Graduação em Psicologia, Mestrado em Psicologia, Doutorado em Educação, Pós-Doutorado em Educação	Sim, cursos sobre Moodle e RNP.
Professor S	43	15	Graduada em Contabilidade, Mestrado em Gestão e Negócios, Doutorado em Ciências Contábeis	Sim (Curso do Teams)
Professor H	56	26	Graduada em Arquitetura e Urbanismo, Mestrado e Doutorado em Arquitetura e Urbanismo	Sim (Curso do Teams)

Professor Q	43	18	Graduado em Ciências Contábeis, Mestrado em Administração de Empresas, Doutorado em Ciências Contábeis	Não especificado

Quadro 6 – Perfil dos Professores Entrevistados

(continuação)

Nome	**Idade**	**Tempo de Atuação no Ensino Superior**	**Formação**	**Cursos de Capacitação**
Professor A	58	30	Graduada em Ciências Sociais	Não realizou cursos
Professor B	41	20	Graduada em Arquitetura e Urbanismo	Sim (Curso do Teams)
Professor C	47	21	Graduada em Administração e Engenharia Civil, Mestrado e Doutorado	Sim (Curso do Teams)
Professor P	53	17	Graduado em História e Teatro, Mestrado, Doutorado e Pós-Doutorado em Teatro e Artes	Sim (Curso do Teams e outros)
Professor U	-	18	Graduado em Economia, Mestrado em Economia, Doutorado em Desenvolvimento Econômico	Sim (Curso do Teams)
Professor R	49	20	Graduado em Arquitetura, Mestrado e Doutorado em Arquitetura	Não realizou cursos
Professor J	44	25	Arquiteto e Urbanista (UNIUB), mestrado e doutorado em Arquitetura e Urbanismo	Sim, treinamento em Teams e Miro oferecido pela UFU.
Professor E	52	14	Professor de Teatro, Ator, Mestrado e Doutorado em Artes Cênicas	Sim, cursos de Moodle, Teams, metodologias ativas e outras plataformas.

Professor F	44	20	Arquiteto Urbanista, Mestrado e Doutorado em Arquitetura e Urbanismo	Sim, treinamento em Teams e outras plataformas oferecidas pela UFU.
Professor TT	50	20	Bacharel em Artes Plásticas, Mestrado e Doutorado em História da	Sim, cursos para aprender a gravar aulas, mas optou por aulas síncronas.

Quadro 6 – Perfil dos Professores Entrevistados

(conclusão)

Nome	**Idade**	**Tempo de Atuação no Ensino Superior**	**Formação**	**Cursos de Capacitação**
			Arte	
Professora JM	48	20	Administração, Mestrado em Controladoria e Finanças, Doutorado em Gestão da Inovação e Sustentabilidade	Sim, treinamento em Moodle e Teams oferecidos pela UFU.

Fonte: Dados da Pesquisa, 2024

Este capítulo tem por objetivo analisar, de forma abrangente e articulada, as múltiplas dimensões do ensino remoto emergencial, tal como foram relatadas pelos docentes participantes da pesquisa. A análise contempla aspectos fundamentais, tais como a eficácia das ferramentas tecnológicas empregadas, os desafios operacionais, pedagógicos e psicossociais enfrentados, bem como as estratégias que se mostraram exitosas na superação das adversidades impostas por esse modelo de ensino. Ademais, são discutidos os efeitos desse período sobre a utilização das tecnologias digitais no contexto educacional, especialmente no que se refere à sua manutenção, ressignificação ou possível descontinuidade na prática pedagógica após o retorno às atividades presenciais.

De igual modo, busca-se refletir criticamente sobre as implicações desse modelo de ensino para a formação docente, bem como sobre potenciais transformações nas abordagens educacionais futuras, considerando os aprendizados, as inovações, os limites e os desafios que emergem desse processo. Trata-se, portanto, de uma análise que visa contribuir para uma compreensão aprofundada e qualificada dos impactos do ensino remoto no cenário da educação superior contemporânea.

À luz da metodologia de análise de conteúdo proposta por Bardin (2016), destaca-se que, nesta etapa, foram adotados procedimentos voltados para a organização sistemática do material empírico, abrangendo a preparação dos documentos provenientes das entrevistas, as leituras iniciais, a categorização preliminar dos dados e a identificação dos indicadores que fundamentaram a etapa subsequente de interpretação.

Cumpre ressaltar que esses procedimentos iniciais de organização dos dados foram conduzidos com o propósito de assegurar fidelidade às diretrizes metodológicas da pesquisa e aderência aos objetivos delineados na tese. Nesse sentido, o processo de organização dos dados empíricos compreendeu as seguintes etapas:

- A transcrição das gravações de cada entrevista realizada;
- Uma primeira leitura exploratória das transcrições;
- O planejamento das etapas seguintes, que se referem à análise de conteúdo.

Os procedimentos descritos demandaram uma leitura cuidadosa das sentenças organizadas a partir dos fragmentos das respostas dos entrevistados, que foram agrupados nas diversas categorias de análise previamente identificadas. Isso possibilitou que, em seguida, fosse realizada a descrição, a explicação e a interpretação adequadas ao objeto de pesquisa.

4.1 Dificuldades Tecnológicas no Ensino Remoto Emergencial

A transição abrupta para o ensino remoto emergencial (ERE), imposta pela pandemia de COVID-19, revelou desafios estruturais e operacionais significativos para os docentes, sobretudo no que se refere à apropriação e ao uso das tecnologias digitais. Os relatos dos professores participantes desta pesquisa evidenciam que a falta de familiaridade com ambientes virtuais de aprendizagem, como Moodle, Microsoft Teams, Google Meet e Zoom, tornou-se um dos principais entraves à continuidade do processo educativo. Esse cenário não apenas comprometeu a gestão das atividades pedagógicas, como também impactou o engajamento dos estudantes, trazendo implicações diretas sobre a qualidade do ensino.

Hodges *et al.* (2020) ressaltam que o ERE se diferencia substancialmente do ensino online planejado, uma vez que foi implementado de forma emergencial, sem o tempo necessário para planejamento, capacitação docente e adequação metodológica. Essa distinção é fundamental para compreender as dificuldades relatadas pelos docentes, que, sem preparação prévia, foram compelidos a desenvolver competências digitais durante as próprias práticas de ensino, muitas vezes sob intensa pressão emocional e cognitiva.

Os relatos dos participantes convergem com as análises de Trust e Whalen (2020), que identificaram, no contexto pandêmico, uma acentuada sobrecarga cognitiva entre os professores, associada à necessidade de aprender, adaptar e executar, simultaneamente, tarefas para as quais não haviam sido preparados. Esta sobrecarga, frequentemente, manifestou-se na forma de ansiedade, insegurança e exaustão, especialmente quando problemas técnicos – como instabilidade na conexão, falhas em equipamentos ou dificuldades na configuração das plataformas – surgiam durante as atividades síncronas.

Paralelamente às dificuldades operacionais, emergiram desafios relacionados à infraestrutura tecnológica pessoal e institucional. Dados recentes do Comitê Gestor da Internet no Brasil (Pesquisa [...], 2022) indicam que grande parte dos docentes precisou recorrer a recursos próprios para viabilizar suas atividades remotas, adquirindo equipamentos como computadores, câmeras, microfones e ampliando seus planos de internet. Este fator acentuou disparidades socioeconômicas, tanto entre os próprios docentes quanto entre docentes e discentes, ampliando as desigualdades educacionais já existentes (Selwyn, 2017; Greenhow *et al.*, 2021).

O professor Z, em seus apontamentos, trouxe as dificuldades as quais teve com a adaptação tecnológica para continuar suas aulas remotamente:

> Nas primeiras aulas, a câmera do computador antigo não funcionava, tive que colocar uma câmera extra... depois percebi que as aulas remotas iam

> demorar um pouco mais, tive que comprar um notebook.
> A falta de habilidade com as plataformas, tive que ter ajuda e paciência, os alunos também tiveram que ter paciência.

O depoimento do Professor Z ilustra bem essa realidade, ao relatar que precisou improvisar soluções tecnológicas "como o uso de uma câmera externa" até que se viu obrigado a adquirir um novo notebook, dado que seu equipamento anterior não atendia às demandas do ensino remoto. Esse relato encontra respaldo nas análises de Rapanta *et al.*, (2020), que enfatizam que a sustentabilidade do ensino remoto depende não apenas da competência digital dos professores, mas também do suporte institucional, tanto técnico quanto psicológico.

Os desafios experienciados no uso de novos recursos tecnológicos foram relacionados, por dois docentes, à idade cronológica.

> Professor X: 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 12. Um dos problemas que eu vejo de dificuldade foi com o próprio manuseio e com a tecnologia. Isso foi um problema pra mim. Então eu tive que fazer um esforço bem maior que muitos outros.
> Professor U: Era uma baita novidade. 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, sabe?

A dificuldade enfrentada por docentes de gerações menos familiarizadas com o ambiente digital, como narrado pelos Professores X e U, revela uma dimensão geracional desse processo. Conforme apontam Peranbel e Carvalho (2021), docentes de gerações formadas predominantemente no paradigma analógico enfrentaram uma dupla jornada: além de mediar os processos pedagógicos, precisaram desenvolver, em caráter emergencial, competências digitais básicas. Este processo gerou impactos significativos na saúde mental, conforme também discutido por Kim e Asbury (2020), que identificaram um aumento expressivo nos índices de burnout entre professores durante a pandemia, especialmente entre aqueles que relataram baixa literacia digital.

O sentimento de isolamento, somado à sobrecarga laboral e às fragilidades na formação para o uso das tecnologias, resultou em experiências de sofrimento psíquico, como corroboram os estudos de Minayo e Freire (2022), que reforçam que o estresse ocupacional no contexto pandêmico esteve diretamente relacionado às condições precárias de trabalho

remoto, à insegurança tecnológica e à ausência de suporte emocional e institucional.

O Professor W também relata as dificuldades enfrentadas em suas disciplinas práticas:

> Nas disciplinas práticas foi muito difícil. Nas disciplinas teóricas, o professor pode dar a aula on-line e passar os textos para os alunos lerem e dar aula para várias pessoas ao mesmo tempo. Na disciplina prática era mais difícil.

Os relatos também revelam que as disciplinas de caráter prático foram ainda mais prejudicadas, conforme evidenciado na fala do Professor W, que destacou as limitações impostas pela mediação tecnológica para atividades que demandam interação presencial, manipulação de materiais ou realização de experimentos. Essa problemática foi amplamente discutida por Marinoni, van't Land e Jensen (2020), que apontam que, apesar dos avanços tecnológicos, há limites metodológicos no ensino remoto de atividades essencialmente práticas, especialmente nas áreas das ciências aplicadas, saúde e engenharias.

A fala do Professor Z sobre o planejamento das ações, estratégias e recursos pedagógicos, plataformas, duração das atividades síncronas e assíncronas, avaliações, entre outras atividades propostas reflete bem sobre as mais diversas dificuldades enfrentadas neste período de aulas remotas:

> [...] senti muito as dificuldades dos alunos e as minhas também, porque nunca tinha utilizado a plataforma para ministrar aulas de forma síncrona, demorou um pouco até que me acostumei com a plataforma e o que ela oferece. As orientações que solicitei à UFU eram sempre respondidas, sempre que precisava, tinha alguém para responder às dúvidas e ajudar.

No plano institucional, observa-se que, embora algumas universidades, como no caso relatado pelo Professor Z, tenham oferecido suporte técnico, este foi, muitas vezes, insuficiente frente à magnitude das demandas. Araújo *et al.* (2021) argumentam que a ausência de uma política estruturada de formação docente para o uso crítico e pedagógico das tecnologias digitais agravou os desafios, tornando evidente a necessidade de repensar os programas de desenvolvimento profissional docente.

É imprescindível reconhecer que o enfrentamento das dificuldades tecnológicas não se resume à aquisição de equipamentos ou domínio técnico das plataformas. Trata-se de uma questão que envolve políticas públicas de inclusão digital, valorização docente e promoção do bem-estar no trabalho, como defendem Pretto e Assis (2020). A experiência do ensino remoto emergencial, portanto, além de evidenciar fragilidades, trouxe à tona discussões necessárias sobre o papel das tecnologias na educação e sobre a urgência de investimentos estruturais e

formativos no campo educacional.

4.1.2 Práticas pedagógicas e estratégias didática

A implementação do ensino remoto emergencial provocou transformações profundas e multifacetadas nas práticas pedagógicas, exigindo dos docentes uma reestruturação completa de suas metodologias e estratégias de ensino. A migração abrupta para o ambiente virtual demandou não apenas o domínio técnico das ferramentas digitais, mas também uma ressignificação do papel do professor e da própria concepção de ensino-aprendizagem. Conforme aponta Moran (2020), o ensino remoto impôs desafios que vão desde a avaliação, o engajamento dos estudantes, até a inclusão digital, evidenciando uma necessidade urgente de repensar os fundamentos do processo educativo.

O uso intensivo das tecnologias não apenas modificou a forma de transmissão dos conteúdos, mas também reconfigurou as relações pedagógicas. Para Kenski (2019), a mediação pedagógica em ambientes digitais exige novas formas de interação, que considerem tanto as limitações quanto as potencialidades das ferramentas utilizadas. Nesse novo cenário, os professores passaram a lidar com a autonomia dos estudantes, ao mesmo tempo em que precisaram desenvolver competências digitais e comunicacionais que muitas vezes não faziam parte de sua formação inicial (Bacich; Moran, 2018).

A análise dos dados evidencia uma relação intrincada entre a formação acadêmica dos docentes e sua participação em cursos de capacitação voltados ao ERE. Observa-se que professores oriundos de áreas tradicionalmente associadas ao uso de tecnologias aplicadas, como Arquitetura e Urbanismo (Professores J, H, B e F) e Ciências Contábeis (Professores S e Q), demonstraram maior proatividade na busca por formação, particularmente no domínio de ferramentas digitais como Microsoft Teams e Miro. Tal comportamento corrobora os achados de Rapanta *et al.* (2020), que destacam a influência da natureza epistemológica das disciplinas na adaptação ao ensino remoto. Nesse contexto, constata-se que o caráter prático dessas áreas funcionou como elemento propulsor para a incorporação de competências digitais. No entanto, ressalta-se que essa capacitação esteve majoritariamente restrita ao aspecto operacional das plataformas, sem avanços significativos no campo das metodologias pedagógicas digitais — uma lacuna que, conforme alertam Trust e Whalen (2021), compromete a efetividade e a qualidade dos processos de ensino-aprendizagem no ambiente virtual.

Em contrapartida, docentes vinculados a campos de natureza teórica ou artística, como Música (Professor W) e História (Professores Y e P), revelaram menor engajamento em processos de formação tecnológica, além de relatarem desafios específicos relacionados à transposição didática de suas práticas para o formato remoto. Uma exceção relevante é

representada pelo Professor E (Teatro), que, apesar da inerente presencialidade de sua área, mobilizou-se para participar de capacitações focadas em metodologias ativas, possivelmente em decorrência das exigências impostas pela necessidade de adaptar dinâmicas cênicas ao ambiente virtual. Essa heterogeneidade confirma o que Selwyn (2021) define como "seletividade digital" na educação, ou seja, a tendência de determinados campos do saber apresentarem maior facilidade na apropriação de tecnologias, enquanto outros, cuja essência se ancora na interação presencial, encontram maiores obstáculos, sobretudo quando desprovidos de suporte institucional efetivo.

Adicionalmente, emerge um terceiro eixo analítico ao se correlacionar a variável geracional com a formação acadêmica. Constatou-se que docentes mais jovens, como a Professora A (39 anos) e o Professor B (41 anos), independentemente de sua área de atuação, demonstraram maior adesão às capacitações tecnológicas. Em contraste, professores de gerações mais avançadas, como o Professor X (67 anos), reportaram dificuldades acentuadas no enfrentamento das exigências tecnológicas impostas pelo ERE, mesmo quando detinham formações acadêmicas robustas. Esse dado dialoga com os estudos de Ng e Peggy (2021) sobre o ***age gap digital***[13], mas revela uma nuance relevante: a formação em campos pedagógicos, como é o caso do Professor Z (Pedagogia), não se traduziu, necessariamente, em maior preparo tecnológico para a docência remota. Tal constatação reforça a compreensão de que as defasagens no domínio das tecnologias digitais são de caráter estrutural, extrapolando a dimensão da familiaridade com fundamentos teóricos da educação. Dessa forma, torna-se evidente a urgência de políticas públicas e institucionais de formação continuada que considerem, de maneira articulada, tanto as especificidades epistemológicas das áreas de conhecimento quanto os percursos geracionais dos docentes.

A escassez de preparo técnico e pedagógico gerou um processo de aprendizagem simultâneo entre professores e alunos, mediado por desafios emocionais e estruturais.

O professor X relata que a experiência do ensino remoto exigiu a utilização de diversos formatos de aula, incluindo exposição, leitura de textos, debates e abordagens demonstrativas. Ele destaca que a necessidade de adaptação foi um fator crucial para a modificação de práticas pedagógicas tradicionais:

---

[13] Age gap digital refere-se às disparidades no uso e na apropriação das tecnologias digitais entre diferentes gerações. O conceito evidencia como indivíduos de faixas etárias mais avançadas tendem a enfrentar maiores dificuldades na adoção de ferramentas digitais, em comparação aos mais jovens, que, geralmente, possuem maior familiaridade com esses recursos devido à sua inserção precoce em contextos mediados por tecnologias (Ng; Peggy, 2021).

> 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.

O professor U também menciona que, apesar do suporte recebido, a adaptação tecnológica trouxe desafios e impactos no ensino:

> 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.

De fato, a transição abrupta para o ensino remoto demandou uma rápida incorporação de metodologias ativas, como a sala de aula invertida, aprendizagem baseada em projetos e gamificação. Contudo, como apontam Carvalho *et al.* (2021), a falta de familiaridade com essas abordagens e a escassez de tempo para preparação adequada dificultaram sua aplicação eficaz, ressaltando a importância de uma formação continuada voltada ao uso crítico e criativo das tecnologias digitais.

Além disso, o ERE no ensino superior escancarou disparidades estruturais no acesso às tecnologias, impactando profundamente as práticas pedagógicas universitárias. Estudos como os de Costa, Silva e Lima (2023) e Almeida *et al.* (2022) revelam que docentes de instituições públicas e comunitárias lidaram com a urgente necessidade de adaptar suas práticas, muitas vezes sem o suporte técnico necessário e em contextos marcados pela precarização digital. A dificuldade dos estudantes em acessar dispositivos adequados, internet de qualidade e espaços apropriados para estudo refletiu diretamente na dinâmica das aulas e na eficácia dos processos de ensino-aprendizagem.

Essa exclusão digital não apenas acentuou as desigualdades preexistentes no ensino superior brasileiro, como também se tornou um obstáculo concreto à promoção da equidade educacional. Segundo a pesquisa TIC Educação Superior 2021 (Pesquisa [...], 2022), 36% dos estudantes relataram dificuldades frequentes de acesso à internet, enquanto 28% afirmaram utilizar exclusivamente celulares para acompanhar as aulas, o que limita significativamente as interações síncronas e o desenvolvimento de atividades mais complexas. Frente a esse cenário, autores como Dorneles e Amaral (2023) defendem que a inclusão digital deve ser compreendida como um direito fundamental e condição indispensável para a garantia da permanência e do sucesso acadêmico.

A experiência do Professor Z expressa de forma contundente essas exigências práticas enfrentadas pelos docentes universitários: “Tive que adaptar os conteúdos, dividir as aulas em blocos menores, criar vídeos, buscar novas formas de avaliação. Tudo isso sem apoio técnico direto e com muitas dúvidas no início.” Este relato evidencia uma sobrecarga operacional frequentemente intensificada pela pressão institucional para manutenção de índices de desempenho acadêmico, produtividade científica e cumprimento de cargas horárias. Conforme destacam Ribeiro, Souza e Batista (2021), essa sobrecarga, aliada ao isolamento social e à fragilidade dos apoios institucionais, resultou em altos níveis de estresse, ansiedade e adoecimento psíquico entre os docentes do ensino superior durante o ERE.

Diante desse panorama, autores como Selwyn (2021) e Rapanta *et al.* (2020) reiteram que não se trata apenas de fornecer equipamentos ou conexão, mas de repensar a própria lógica da formação docente em contextos digitais. A ausência de políticas estruturantes que integrem o desenvolvimento de competências digitais pedagógicas de forma contínua e crítica agrava os efeitos da exclusão e da precarização do trabalho docente no ensino superior.

Como salienta Manara (2021), a ausência de formação tecnológica prévia entre os docentes e as limitações na infraestrutura escolar foram fatores determinantes para o aumento das dificuldades enfrentadas. A pandemia de COVID-19, nesse sentido, funcionou como um catalisador de mudanças que já se mostravam necessárias, mas que foram impostas de maneira repentina e desigual. A experiência internacional também reforça esse quadro: segundo o relatório da UNESCO (2020), em diversos países os professores enfrentaram desafios semelhantes, como a adaptação de conteúdos, a reorganização do tempo pedagógico e o esforço para manter o vínculo com os estudantes.

Por outro lado, alguns docentes relataram que o ensino remoto também trouxe aprendizados e oportunidades de inovação. A obrigatoriedade de utilizar recursos como vídeos, podcasts, quizzes interativos e plataformas colaborativas ampliou o repertório didático de muitos professores, promovendo uma transformação em suas práticas mesmo após o retorno ao ensino presencial. Litto e Formiga (2009) destacam a importância de uma "pedagogia da flexibilidade", em que o uso de tecnologias digitais deve estar a serviço da autonomia, da empatia e do diálogo.

Freire (1996) também contribui para essa discussão ao lembrar que ensinar exige humildade, abertura ao novo e disposição para aprender com os alunos. Nesse contexto, a pandemia evidenciou que o processo educativo é, acima de tudo, uma construção coletiva, que depende do reconhecimento das vulnerabilidades e do fortalecimento das relações humanas, mesmo em ambientes digitais.

É importante ressaltar, ainda, que as tecnologias devem ser compreendidas como mediações pedagógicas e não como soluções absolutas para os desafios do ensino. Embora essenciais para a continuidade das atividades educacionais durante o ensino remoto, seu uso deve ser intencional, planejado e pedagogicamente significativo. A mediação tecnológica precisa estar subordinada aos objetivos educacionais e aos princípios da didática crítica, respeitando o papel central do professor como articulador do processo de ensino-aprendizagem. Como afirmam Moran, Masetto e Behrens (2013), as tecnologias são instrumentos que ampliam as possibilidades de ensino, mas não substituem a presença

pedagógica, a escuta atenta, a mediação de conflitos e a construção conjunta do conhecimento. A eficácia do uso das tecnologias depende, portanto, da intencionalidade didática que orienta sua aplicação.

Para Lévy (1999), as tecnologias da informação devem ser vistas como extensões cognitivas que podem ampliar a inteligência coletiva, desde que utilizadas de forma crítica e colaborativa. O uso acrítico ou meramente instrumental tende a esvaziar o potencial pedagógico dessas ferramentas, transformando-as em meros reprodutores de conteúdos. Assim, a mediação tecnológica eficaz requer uma postura reflexiva por parte do docente, que deve avaliar continuamente os impactos pedagógicos e sociais de sua aplicação.

Diante disso, torna-se imprescindível que as instituições educacionais invistam em políticas de formação docente continuada, infraestrutura tecnológica e apoio psicossocial, garantindo que as transformações provocadas pelo ensino remoto se convertam em práticas pedagógicas mais inclusivas, significativas e adaptadas aos desafios contemporâneos.

Já para Belloni (2001), a integração das tecnologias ao cotidiano escolar só é realmente efetiva quando acompanhada de um projeto pedagógico coerente e de uma cultura institucional que valorize a inovação. Isso implica repensar currículos, formas de avaliação e estratégias de formação docente, reconhecendo que a tecnologia, por si só, não transforma a educação — são os sujeitos que a utilizam, com propósito e criticidade, que promovem mudanças significativas.

Essa reorganização do tempo e espaço de trabalho impactou profundamente o bem-estar físico e emocional dos docentes. A dificuldade em estabelecer limites entre o ambiente doméstico e o profissional levou muitos professores a enfrentarem exaustão, ansiedade e sentimentos de inadequação. Como observa Alves (2020), a intensificação do trabalho docente durante o ensino remoto emergencial gerou uma sobrecarga invisível, muitas vezes naturalizada pelas instituições.

A fala do Professor P reflete esse sentimento: “Eu sentia que o trabalho nunca acabava. Quando não estava dando aula, estava corrigindo atividades, respondendo mensagens, preparando materiais. Tudo isso em casa, com a família por perto, sem um tempo para desligar.”

Essa sensação de disponibilidade permanente também impactou a saúde mental dos professores, que se viram pressionados a manter o desempenho e o vínculo com os alunos, mesmo em condições adversas. Segundo Nóvoa (2009), o cuidado com os professores deve ser uma prioridade das políticas educacionais, pois a valorização do profissional passa não

apenas pela formação técnica, mas também pelo reconhecimento de suas condições de trabalho e saúde.

Além disso, o aumento das reuniões pedagógicas, conselhos de classe e formações em horários noturnos ou finais de semana, evidenciou uma expansão silenciosa da jornada laboral, que não foi acompanhada de medidas compensatórias. Isso escancarou a necessidade urgente de revisão das normativas que regulam a carga horária dos professores em contextos híbridos ou remotos.

Pesquisas realizadas durante a pandemia reforçam o impacto do ensino remoto sobre a saúde mental dos professores brasileiros. De acordo com um levantamento da Fundação Carlos Chagas (2020), 72% dos docentes relataram aumento significativo da carga de trabalho, enquanto 67% afirmaram ter sentido agravamento dos sintomas de estresse, ansiedade ou exaustão emocional. Esses dados apontam para uma crise de bem-estar docente intensificada pela sobreposição entre vida pessoal e profissional no contexto remoto.

Autores como Carvalho (2020) e Tardif (2002) alertam para o desgaste progressivo da identidade docente em cenários de sobrecarga. Para Carvalho, a pressão por produtividade digital e a ausência de suporte emocional adequado resultaram em um processo de "esgotamento silencioso" entre os educadores. Já Tardif destaca que o trabalho do professor vai além da sala de aula e é permeado por exigências emocionais, cognitivas e afetivas que, quando negligenciadas, comprometem sua saúde integral.

A experiência da professora Q exemplifica vividamente a sobrecarga vivenciada por docentes durante o ensino remoto emergencial: “Eu nunca me senti tão cansada. O celular virou extensão da sala de aula, e eu me peguei respondendo aluno às dez da noite, sábado, domingo... a gente perdeu o controle.” Esse relato evidencia a difusão dos limites entre vida pessoal e profissional, fenômeno amplamente registrado na literatura recente sobre o impacto do trabalho remoto na saúde mental de professores brasileiros (Santos *et al.*, 2022; Oliveira; Silva, 2023).

Estudos nacionais demonstram que a intensificação das jornadas laborais mediadas por tecnologias digitais tem gerado níveis elevados de estresse, exaustão e sintomas associados à síndrome de burnout entre docentes da educação básica e do ensino superior (Santos *et al.*, 2022; Melo; Almeida, 2023). Ademais, a ausência de normativas claras sobre o horário de atendimento remoto e a pressão por disponibilidade constante agravam a precarização do trabalho docente e comprometem o bem-estar psicológico dos profissionais (Oliveira; Silva, 2023).

Nesse contexto, torna-se imperativo que políticas públicas e institucionais de cuidado sejam implementadas para resguardar a saúde mental dos educadores. Conforme destaca Antunes (2018), o bem-estar do professor é condição fundamental para a qualidade do ensino e a sustentabilidade da carreira docente. Esta perspectiva é corroborada por autores brasileiros contemporâneos, que defendem a implementação de estratégias integradas, incluindo escuta qualificada dos docentes, acompanhamento psicológico regular, regulamentação efetiva dos horários de trabalho remoto e valorização do tempo de descanso como elementos essenciais para ambientes educacionais saudáveis e produtivos (Melo; Almeida, 2023; Santos *et al.*, 2022).

Assim, o reconhecimento institucional da necessidade de cuidar da saúde mental dos profissionais da educação configura um passo decisivo para mitigar as consequências negativas do ensino remoto emergencial e contribuir para a reconstrução de práticas pedagógicas mais humanas e sustentáveis no contexto brasileiro.

Diante de todos esses aspectos, a análise do impacto nas práticas pedagógicas durante o ensino remoto revela não apenas desafios técnicos e metodológicos, mas também profundas implicações emocionais, éticas e institucionais. A valorização do professor como sujeito ativo e reflexivo, aliado a políticas de suporte contínuo, será determinante para a consolidação de um modelo educacional mais justo, resiliente e sensível às transformações contemporâneas.

A implementação do ensino remoto emergencial trouxe uma série de desafios e oportunidades para os docentes, exigindo adaptações rápidas às novas dinâmicas pedagógicas. Nesse contexto, os professores experimentaram tanto benefícios quanto limitações ao longo do processo de ensino-aprendizagem mediado por tecnologias digitais. Enquanto alguns aspectos facilitaram a condução das aulas e a organização do trabalho docente, outros impuseram barreiras que dificultaram a efetivação do ensino de qualidade.

Dentre os benefícios mais destacados, os docentes mencionaram a flexibilidade proporcionada pelo acesso remoto aos materiais, o uso de vídeos educativos como estratégia de potencializar o aprendizado e o apoio institucional para capacitação e adaptação às novas ferramentas tecnológicas. Por outro lado, os professores também relataram limitações significativas, como a dificuldade de engajamento dos alunos, os desafios na integração de metodologias ativas e as desigualdades no acesso às tecnologias. Dessa forma, compreender as percepções dos docentes sobre esses fatores é fundamental para aprimorar as práticas pedagógicas e delinear políticas educacionais mais eficazes no contexto do ensino mediado por tecnologias.

- **Facilidade de acesso ao material**

A disponibilização de materiais como gravações de aulas, slides e atividades foi um dos benefícios mais destacados pelos professores no ensino remoto. Segundo o relato de um dos docentes, “os alunos podiam rever as gravações sempre que necessário, o que ajudou bastante aqueles que tinham dificuldades em acompanhar a aula em tempo real” (Professor X). Esse acesso assíncrono ao conteúdo permitiu que os estudantes organizassem melhor seus estudos, especialmente em momentos de avaliação. Nesse sentido, Moran (2020) enfatiza que a flexibilidade proporcionada pelo ensino remoto amplia as possibilidades de aprendizado, permitindo que cada aluno avance no próprio ritmo.

Além disso, a prática do uso de aulas gravadas durante o ensino remoto emergencial também promoveu a inclusão de estudantes que, por diversas circunstâncias, não puderam participar das aulas ao vivo. Conforme relatado pelo Professor Y, “houve casos de alunos que trabalhavam durante o horário das aulas e que puderam assistir às gravações posteriormente”, o que evidencia uma flexibilidade que potencializa o acesso ao conteúdo educacional. Essa possibilidade está em consonância com o pensamento de Kenski (2019), que destaca como as tecnologias digitais, quando articuladas de forma estratégica, podem contribuir para a democratização do acesso ao conhecimento e a redução das desigualdades educacionais.

No contexto brasileiro, autores como Moran (2020) ressaltam que a incorporação de recursos tecnológicos no ensino pode ampliar oportunidades educacionais, especialmente para grupos tradicionalmente marginalizados, desde que haja uma mediação pedagógica eficaz. Oliveira e Silva (2021) reforçam que a disponibilização de materiais gravados, aliada a um planejamento cuidadoso, permite atender a diferentes ritmos e estilos de aprendizagem, favorecendo a construção de um conhecimento mais significativo e inclusivo.

Entretanto, essa potencialidade depende diretamente do preparo docente para planejar e organizar recursos digitais que transcendem a mera gravação de aulas. Conforme aponta Libâneo (2020), a mediação pedagógica é crucial para garantir que o uso das tecnologias seja intencional e focado na aprendizagem, evitando que os materiais complementares se tornem apenas um acúmulo passivo de informações. A ausência de um planejamento criterioso pode comprometer a qualidade do ensino e limitar o impacto inclusivo das ferramentas digitais.

Assim, para que as tecnologias realmente ampliem a equidade no acesso ao ensino, é imprescindível que os docentes recebam formação específica, que os conteúdos sejam elaborados com rigor pedagógico e que haja suporte institucional para o desenvolvimento de

práticas educativas digitalmente mediadas, como destacam Tavares e Souza (2022). Dessa forma, a flexibilidade proporcionada pelas aulas gravadas pode ser potencializada em benefício da aprendizagem significativa, reduzindo, de fato, as barreiras educacionais históricas no Brasil.

- **Uso de vídeos educativos**

A utilização de vídeos educativos revelou-se uma estratégia relevante no contexto do ensino remoto, tanto para a diversificação das práticas pedagógicas quanto para o estímulo à autonomia discente. Conforme relata o Professor W, “alguns estudantes passaram a procurar vídeos complementares por conta própria, o que os ajudou a aprofundar o conhecimento”. Esse comportamento evidencia um movimento de aprendizagem autônoma, no qual os alunos assumem um papel mais ativo na construção do próprio saber, alinhando-se às discussões sobre aprendizagem autorregulada no ensino mediado por tecnologias (Santos; Silva, 2022).

Esse fenômeno é corroborado pelos apontamentos de Lima e Brito (2021), que destacam que os recursos audiovisuais, quando bem integrados às práticas pedagógicas, favorecem não apenas a compreensão de conteúdos complexos, mas também desenvolvem competências cognitivas e metacognitivas nos estudantes. Bacich e Moran (2018) já sinalizavam que a combinação de som, imagem e movimento potencializa a assimilação do conhecimento, tornando o processo mais dinâmico e significativo.

Todavia, os próprios docentes reconhecem que essa prática exige cautela. A fala do Professor W, também revela um ponto de atenção, uma vez que a busca autônoma por materiais na internet demanda dos estudantes a capacidade de selecionar informações de forma crítica. Diante desse cenário, os professores atuam como mediadores na curadoria dos conteúdos, assegurando que os vídeos indicados ou produzidos apresentem rigor conceitual, contextualização adequada e alinhamento com os objetivos pedagógicos. Almeida e Cavalcante (2023) alertam que a utilização indiscriminada de recursos audiovisuais, sem orientação metodológica consistente, pode gerar a circulação de informações superficiais ou equivocadas, comprometendo o processo de aprendizagem.

Além disso, o Ministério da Educação (MEC, 2022) reforça, em suas diretrizes para a transformação digital no ensino superior brasileiro, que o uso de tecnologias educacionais deve ser acompanhado de políticas institucionais de formação docente contínua, de modo a

qualificar o uso de mídias e garantir práticas pedagógicas inovadoras, inclusivas e alinhadas às demandas contemporâneas.

Dessa forma, o uso de vídeos no ensino remoto emergencial, embora apresentasse potencial para democratizar o acesso ao conhecimento e promover aprendizagens mais significativas, exigiu planejamento intencional, curadoria criteriosa e constante reflexão pedagógica por parte dos docentes.

- **Apoio institucional**

O suporte institucional foi um fator determinante para a adaptação dos professores ao ensino remoto. Um docente mencionou que "ter acesso a materiais de instituições como a UNICAMP trouxe mais credibilidade ao ensino e facilitou o planejamento das aulas" (Professor V). Esse relato evidencia a relevância das parcerias institucionais na educação a distância, conforme discutido por Silva, Barbosa e Felicetti (2021), que argumentam que o uso de recursos acadêmicos reconhecidos contribui para a melhoria da qualidade do ensino e para a segurança na disseminação do conhecimento.

Além disso, o apoio institucional também se manifestou na oferta de treinamentos e capacitações para os professores, auxiliando-os no domínio das ferramentas digitais. De acordo com um professor, "participamos de cursos sobre plataformas de ensino, o que foi essencial para nos adaptarmos ao novo formato de aulas" (Professor U). Segundo Moran (2020), a formação docente contínua é um fator essencial para a implementação bem-sucedida das tecnologias na educação, garantindo que os professores estejam preparados para explorar ao máximo os recursos digitais disponíveis. No entanto, apesar desses esforços, alguns docentes ainda relataram dificuldades na adaptação, evidenciando a necessidade de investimentos constantes em capacitação e suporte técnico.

As limitações no processo de ensino-aprendizagem mediado por tecnologias digitais estão entre os principais obstáculos relatados, destacando-se o baixo engajamento em atividades em grupo e os desafios na seleção de materiais didáticos. Essas limitações refletem não apenas a necessidade de adaptação dos professores a novas metodologias, mas também a influência de fatores externos, como a falta de familiaridade dos estudantes com plataformas digitais, dificuldades na interação em ambientes virtuais e a sobrecarga docente na curadoria de conteúdos confiáveis.

- **Falta de engajamento em atividades em grupo**

As atividades em grupo, reconhecidas por promoverem a cooperação, o desenvolvimento de habilidades socioemocionais e a construção coletiva do conhecimento, enfrentaram desafios significativos no contexto do ERE, especialmente durante a pandemia da Covid-19. A fala do Professor Z expressa essa realidade: “Algumas equipes funcionavam bem, mas em outros casos, os alunos adicionavam colegas que não contribuíam com nada, dificultando nossa percepção sobre a participação real de cada um.” Este relato evidencia as fragilidades das interações mediadas pela tecnologia, que, segundo Bacich e Moran (2018), exigem dos docentes não apenas domínio técnico das ferramentas, mas, sobretudo, habilidades de gestão pedagógica para assegurar a efetiva participação dos estudantes.

A dificuldade em acompanhar a dinâmica dos grupos e aferir a contribuição individual de cada membro não é um fenômeno isolado. Estudos como os de Valente (2019) e Kenski (2021) destacam que, no ensino remoto, a ausência de interações presenciais limita a percepção dos processos colaborativos, impactando diretamente na qualidade da aprendizagem. Esse cenário foi acentuado no contexto pandêmico, quando, de forma abrupta, professores e alunos foram lançados em ambientes virtuais sem o devido preparo metodológico e estrutural (Hodges *et al.*, 2020).

A experiência relatada pelo Professor W reforça essa problemática: “Os alunos muitas vezes dividiam as tarefas de forma desigual, e alguns ficavam sobrecarregados enquanto outros não participavam.” Essa realidade se alinha aos achados de Pretto e Assis (2021), que analisaram como a precarização das relações colaborativas durante a pandemia refletiu e, em alguns casos, ampliou as desigualdades educacionais, sobretudo em contextos de vulnerabilidade social.

Além das limitações tecnológicas, o contexto pandêmico trouxe consigo um agravamento das condições emocionais, tanto dos docentes quanto dos discentes, afetando diretamente o engajamento nas atividades coletivas. De acordo com Behar *et al.* (2021), o isolamento social, somado à sobrecarga de trabalho e à falta de apoio institucional, impactou negativamente a motivação, a saúde mental e a capacidade de articulação de grupos de estudo no ambiente virtual.

Outro ponto relevante é que o modelo emergencial adotado durante a pandemia expôs a insuficiência de uma simples transposição do ensino presencial para o online. Como destacam Rapanta *et al.* (2020), o ensino remoto exige não apenas o domínio técnico das plataformas, mas a reorganização das práticas pedagógicas, considerando as especificidades

da mediação tecnológica, o desenvolvimento da autonomia dos alunos e a criação de ambientes colaborativos efetivos.

Frente a essas dificuldades, a adoção de metodologias ativas como a Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) e a Aprendizagem Cooperativa tornou-se uma estratégia relevante, ainda que desafiadora. Segundo Silva e Farias (2021), essas metodologias, quando integradas a recursos como salas simultâneas (breakout rooms[14]) e fóruns moderados, podem favorecer uma participação mais equitativa, além de estimular o desenvolvimento da autonomia e da corresponsabilidade dos alunos.

No entanto, como salientam Moran (2021) e Lima e Brito (2022), a efetividade dessas estratégias está condicionada a um processo formativo contínuo dos docentes, que deve contemplar não só a instrumentalização tecnológica, mas também aspectos pedagógicos, emocionais e éticos no uso das tecnologias digitais. Isso revela que os desafios do trabalho colaborativo no ERE não podem ser analisados isoladamente, pois estão inseridos em um cenário mais amplo de transformações educacionais, intensificadas pela crise sanitária.

- **Desafios na seleção de materiais**

A curadoria de materiais pedagógicos configurou-se como um dos desafios centrais enfrentados pelos docentes no contexto do ensino remoto emergencial (ERE). Esta demanda exigiu não apenas a seleção de conteúdos, mas também a avaliação criteriosa quanto à qualidade, à confiabilidade e à adequação pedagógica dos materiais utilizados. Conforme relatado pelo Professor V, “a preocupação era sempre utilizar fontes confiáveis, mas isso demandava muito tempo para pesquisar e validar cada material antes de levá-lo para os alunos”. Tal relato reflete um cenário amplamente discutido na literatura, especialmente por Silva, Barbosa e Felicetti, 2021), que destacam que o excesso de informações disponíveis na internet, muitas vezes desconexas e descontextualizadas, impôs aos docentes a necessidade de desenvolver habilidades específicas de letramento informacional.

A complexidade desse processo ultrapassa a mera escolha de conteúdos. Trata-se de um trabalho que exige competências críticas, tecnológicas e pedagógicas para transformar informações dispersas em recursos didáticos significativos. No contexto do ERE, Oliveira e Souza (2021) enfatizam que muitos professores se viram obrigados a exercer um papel que,

[14] Breakout rooms são salas simultâneas disponibilizadas por plataformas de videoconferência, como Zoom, Microsoft Teams e Google Meet, que permitem dividir os participantes de uma reunião ou aula em pequenos grupos virtuais para discussões, atividades ou trabalhos colaborativos, simulando as dinâmicas de grupos presentes no ensino presencial (Moran, 2021; Silva; Farias, 2021).

até então, era pouco explorado em sua prática: o de curador digital. Esta função envolve selecionar, adaptar e, em muitos casos, produzir materiais capazes de dialogar com os diferentes perfis dos estudantes, considerando não apenas aspectos cognitivos, mas também socioeconômicos e culturais.

Ademais, a adaptação de materiais tradicionalmente utilizados no ensino presencial mostrou-se insuficiente frente às exigências do ambiente virtual. O Professor U observa que "nem sempre os materiais que usávamos no ensino presencial eram adequados para o formato remoto, então tivemos que reformular muitas atividades e textos". Este relato está alinhado aos apontamentos de Kenski (2019), que defende que a simples transposição de conteúdos de um formato para outro não garante a efetividade da aprendizagem. Pelo contrário, a ausência de adaptação metodológica pode gerar desengajamento, dificuldade de compreensão e comprometimento dos objetivos pedagógicos.

Somado a isso, Moran (2021) destaca que o ambiente digital exige materiais que estimulem a interatividade, a autonomia e a participação ativa dos estudantes. Isso significa que a curadoria não se restringe à busca por textos ou vídeos, mas envolve a escolha de recursos multimodais — como infográficos, podcasts, simulações e objetos de aprendizagem interativos — que sejam capazes de potencializar o processo de construção do conhecimento.

Outro aspecto relevante refere-se à questão ética e ao cuidado com os direitos autorais na curadoria de conteúdo. Lima e Brito (2022) alertam que, durante o ensino remoto, muitos docentes recorreram a materiais disponíveis na internet sem a devida verificação das licenças de uso, o que levanta discussões sobre a responsabilidade docente na utilização de recursos digitais.

Por fim, é imprescindível reconhecer que a realização de uma curadoria pedagógica qualificada não pode ser tratada como uma responsabilidade individual do professor, mas sim como uma tarefa institucionalizada, que demanda suporte técnico, formação continuada e acesso a plataformas de recursos educacionais abertos. Nesse sentido, Oliveira e Souza (2021) defendem que as instituições de ensino devem criar políticas de apoio que incluam bancos de materiais validados, oficinas de formação para desenvolvimento de competências digitais e assessoramento pedagógico permanente.

Dessa forma, a curadoria de materiais, quando realizada de maneira crítica, reflexiva e intencional, não apenas mitiga os desafios do ensino remoto, mas também se configura como uma prática pedagógica inovadora, para permanecer como legado positivo para modelos híbridos e presenciais no cenário pós-pandemia.

- **Dificuldade na comunicação no ensino remoto:**

As falas do Professor X — “No entanto, parece que quando você está no presencial normal, tipo agora, é outro fluxo, né? Você chega, você olha, você sente aí, está tudo bem. Pelas expressões a gente já percebe, né?” e “Pelo remoto, essas expressões... é até difícil de identificar essas expressões” — expressam de forma contundente um dos principais entraves vivenciados pelos docentes durante o ensino remoto: a ruptura da comunicação interpessoal mediada pela linguagem não verbal. Essa ausência, como também reforça na fala “A maioria não ligava, a maioria não respondia”, compromete de maneira significativa a dinâmica pedagógica, dificultando não apenas a interação, mas também o acompanhamento dos processos de aprendizagem dos estudantes.

De acordo com Moran (2020), a comunicação no processo educativo não se restringe ao discurso verbal. Elementos como expressões faciais, postura corporal, tom de voz e gestualidade cumprem funções fundamentais na mediação didática, permitindo que o docente perceba indícios de compreensão, dúvidas, desmotivação ou engajamento por parte dos alunos. No ensino remoto, a ausência desses sinais — intensificada pelo não uso das câmeras ou microfones — gera uma espécie de “apagamento sensorial”, que fragiliza a construção de vínculos, elemento imprescindível no processo de ensino-aprendizagem.

Essa problemática é discutida por Kenski (2021), que aponta que a comunicação mediada por telas exige reconfigurações pedagógicas substanciais. A autora argumenta que a passividade observada entre os estudantes não pode ser lida apenas como desinteresse, mas está profundamente relacionada a barreiras tecnológicas, dificuldades emocionais, sobrecarga cognitiva e, em muitos casos, à precariedade das condições materiais de estudo — como ausência de dispositivos adequados ou conexão instável.

No mesmo sentido, Hodges *et al.* (2020) destacam que o ensino remoto emergencial, diferentemente do ensino a distância planejado, foi implementado de maneira abrupta, sem a devida preparação de docentes e discentes. Essa condição gerou lacunas na formação para o uso efetivo de ferramentas digitais, impactando diretamente as possibilidades de comunicação e interação pedagógica.

Além disso, autores como Selwyn (2021) e Ribeiro (2021) trazem uma reflexão crítica sobre o que chamam de *“ilusão de interatividade”* no ambiente virtual. Segundo eles, embora as plataformas ofereçam recursos técnicos para interação (como chats, enquetes e breakout rooms[1]), esses mecanismos nem sempre se traduzem em interações pedagógicas efetivas.

Muitas vezes, prevalece uma comunicação superficial, limitada a respostas pontuais, sem o aprofundamento necessário para promover a aprendizagem colaborativa e significativa.

Do ponto de vista psicológico, estudos como os de Santos *et al.* (2022) apontam que o distanciamento comunicacional no ensino remoto contribui para sentimentos de isolamento, ansiedade e solidão tanto em alunos quanto em professores. O esvaziamento das interações humanas impacta diretamente a motivação e o engajamento, criando um ciclo de desmobilização que retroalimenta as dificuldades comunicacionais.

Diante desse cenário, é fundamental compreender que a comunicação no ensino remoto não é uma mera transposição do modelo presencial para o digital. Ela exige o desenvolvimento de novas competências docentes, que incluem desde o domínio técnico das plataformas até a criação de estratégias pedagógicas que estimulem a interação. Autores como Bacich e Moran (2021) defendem a adoção de metodologias ativas no ambiente online — como aprendizagem baseada em projetos, sala de aula invertida e gamificação — como formas de mitigar o distanciamento e promover maior engajamento dos estudantes.

Contudo, cabe problematizar que essas soluções, embora necessárias, não são suficientes se desvinculadas de políticas institucionais que garantam infraestrutura, formação continuada e suporte emocional para docentes e discentes. Como alertam Oliveira e Silva (2022), há um risco real de naturalizar o esvaziamento da comunicação como uma característica inevitável do ensino remoto, quando, na verdade, trata-se de uma expressão das desigualdades digitais e estruturais presentes no contexto educacional brasileiro.

Portanto, a dificuldade na comunicação no ensino remoto não pode ser analisada de forma isolada, mas deve ser compreendida como um fenômeno multidimensional, que atravessa aspectos tecnológicos, pedagógicos, emocionais e sociais, exigindo respostas que sejam, igualmente, integradas e interdisciplinares.

- **Atividades síncronas e assíncronas:**

A organização pedagógica no ensino remoto emergencial (ERE) demandou dos docentes uma reconfiguração substancial de suas práticas, especialmente no que diz respeito ao equilíbrio entre atividades síncronas e assíncronas. Essa realidade é ilustrada na fala do Professor Y, que descreve: “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.” A partir desse relato, evidencia-se que a combinação entre momentos de interação em

tempo real e tarefas realizadas de forma autônoma foi uma estratégia central para viabilizar o processo de ensino-aprendizagem no contexto remoto.

Essa configuração encontra respaldo na literatura recente. Damasceno e Sampaio (2024), ao analisarem a efetividade do uso de ferramentas síncronas e assíncronas na educação superior durante a pandemia, apontam que essa alternância potencializa a aprendizagem, pois permite tanto a interação dialógica — essencial para construção coletiva do conhecimento — quanto a flexibilidade, que favorece a autonomia dos estudantes. No entanto, os autores também destacam que o êxito dessa estratégia depende da intencionalidade pedagógica na organização dos tempos e dos conteúdos, evitando que as atividades assíncronas sejam percebidas apenas como complementares ou secundárias.

Por outro lado, os desafios associados às atividades síncronas são destacados por Momo e Silva (2021), que discutem as limitações da dialogicidade no ambiente remoto. Segundo as autoras, embora as tecnologias digitais permitam encontros em tempo real, há perdas significativas na comunicação, sobretudo pela ausência de elementos não verbais — como expressões faciais, linguagem corporal e contato visual —, aspectos que, no presencial, são fundamentais para a mediação pedagógica. Essa lacuna, também percebida na fala do Professor X em trechos anteriores, impacta diretamente a qualidade do diálogo e a percepção das necessidades dos estudantes, exigindo dos docentes o desenvolvimento de competências comunicacionais específicas para o ambiente online.

Nesse contexto, torna-se evidente que as atividades assíncronas não podem ser tratadas como espaços meramente destinados à revisão de conteúdos, mas sim como oportunidades qualificadas para promover a aprendizagem autônoma e aprofundada. Feferbaum (2021) enfatiza que tarefas bem estruturadas no modo assíncrono — como fóruns de discussão, podcasts, vídeos educativos e portfólios digitais — não apenas oferecem flexibilidade, mas também ampliam a possibilidade de engajamento dos estudantes, especialmente aqueles que enfrentam barreiras relacionadas a horários, conexão ou ambientes de estudo pouco adequados. A autora ressalta, ainda, que o erro comum no ensino remoto é tentar reproduzir a lógica da sala de aula presencial no ambiente virtual, sem considerar as especificidades de cada modalidade.

Convergindo com essa perspectiva, Borraz *et al.* (2021) apresentam experiências bem-sucedidas no ensino de línguas no ensino superior durante a pandemia, que articulam metodologias como a sala de aula invertida e práticas lúdicas. Nesse modelo, as aulas síncronas são focadas na interação, na resolução de dúvidas e em práticas comunicativas,

enquanto as atividades assíncronas são destinadas ao estudo teórico, à realização de exercícios e à preparação prévia para os encontros. Essa organização contribui para uma aprendizagem mais ativa, pois desloca o aluno de uma postura passiva para uma atuação mais protagonista no próprio processo formativo.

Além disso, é fundamental problematizar que a adoção de atividades síncronas e assíncronas no ensino remoto, especialmente no ensino superior, não ocorre de maneira neutra. Como apontam Oliveira e Silva (2022), as escolhas metodológicas estão diretamente condicionadas pelas condições materiais e tecnológicas tanto dos docentes quanto dos discentes. A sobrecarga docente, relatada em diversas pesquisas, decorre não apenas da necessidade de planejamento de diferentes tipos de atividades, mas também da exigência de constante adaptação a novas plataformas, linguagens e formas de mediação pedagógica, muitas vezes sem suporte institucional adequado.

Portanto, a organização do ensino remoto a partir da integração de atividades síncronas e assíncronas configura-se como uma estratégia pedagógica relevante, mas que precisa ser sustentada por formação docente continuada, políticas institucionais de apoio tecnológico e práticas pedagógicas centradas no estudante. Mais do que uma adaptação emergencial, essa dinâmica aponta para uma reflexão mais ampla sobre os futuros possíveis da educação no ensino superior, especialmente no que tange à construção de modelos híbridos e flexíveis, capazes de responder às demandas de uma sociedade digitalizada, mas profundamente marcada por desigualdades.

- **Desafios do trabalho em grupo no ensino remoto:**

  Professor Z: "Eu explicava para eles como que eu queria, o que eu queria que eles me entregassem. E eles eram livres para se comunicar entre eles da forma como eles tivessem disponibilidade."

  Professor Z: "Eu gosto muito de usar wiki. Eu lembro que eu cheguei a fazer wiki de construção coletiva, que cada um escreve um pedacinho do texto."

As observações do Professor Z sobre os desafios do trabalho em grupo no ensino remoto encontram respaldo na literatura acadêmica recente. Santos *et al.* (2025) destacam que a aprendizagem colaborativa em ambientes virtuais é significativamente influenciada pela familiaridade dos alunos com as ferramentas digitais e pela gestão eficaz do tempo. Eles enfatizam que, embora a colaboração online possa promover o engajamento e o

desenvolvimento de habilidades sociais, a falta de experiência com tecnologias pode dificultar a comunicação e a coordenação entre os membros do grupo.

Durante o período pandêmico, Sapateiro, Sanvesso e Silva (2022) observaram que os grupos de discussão online enfrentaram dificuldades significativas na formação de vínculos interpessoais e na sustentação do diálogo, o que frequentemente levou ao esvaziamento desses grupos. Tal fenômeno indica que a ausência da interação presencial pode comprometer não apenas a coesão do grupo, mas também a eficácia do trabalho colaborativo em ambientes virtuais. Este aspecto revela uma limitação importante das práticas pedagógicas remotas, sobretudo no que tange à construção de um ambiente dialógico e integrador entre os participantes.

No que se refere ao uso das wikis como recurso para a construção coletiva do conhecimento, Scherer (2005) argumenta que a efetividade dessa ferramenta está diretamente relacionada ao engajamento ativo dos participantes e à assunção de responsabilidades compartilhadas no processo de aprendizagem. A autora destaca que a aprendizagem cooperativa em ambientes virtuais exige que os estudantes se reconheçam como corresponsáveis pelo desenvolvimento coletivo do conhecimento, o que pode ser particularmente desafiador na ausência da presença física e da comunicação não verbal — elementos que, no contexto presencial, favorecem a coordenação e o comprometimento entre os membros do grupo. Dessa forma, a mediação digital requer estratégias pedagógicas específicas para minimizar essas dificuldades e promover uma colaboração efetiva.

- **Falta de preparação para o ensino remoto:**

Oliveira[15] *et al.* (2021) revelam que, no contexto da educação básica brasileira, 78% dos professores não receberam qualquer tipo de capacitação específica para atuar no ensino remoto no início da pandemia, sendo obrigados a aprender “na prática” enquanto já estavam em plena atividade docente. Embora esse dado se refira à educação básica, ele reflete uma realidade que também se manifesta de forma significativa no ensino superior. De fato, Souza e Santos (2020) analisam diretamente o contexto das instituições de ensino superior e demonstram que apenas 12% dessas instituições ofereceram cursos de formação em recursos

[15] Embora o dado apresentado por Oliveira *et al.* (2021) refira-se especificamente ao contexto da educação básica brasileira, sua inclusão neste trabalho justifica-se por refletir uma condição estrutural mais ampla do sistema educacional brasileiro durante o ensino remoto emergencial. Estudos focados no ensino superior, como os de Souza e Santos (2020) e Costa (2022), corroboram que a ausência de formação específica em tecnologias digitais também foi uma realidade recorrente nas instituições de ensino superior, indicando que as dificuldades vivenciadas pelos docentes transcenderam os diferentes níveis de ensino.

digitais antes da adoção do ensino remoto emergencial, evidenciando a falta de suporte institucional para a maioria dos docentes universitários, especialmente aqueles que atuam em disciplinas práticas, como a música, artes e outras que demandam dinâmicas presenciais.

Essa lacuna formativa resultou em altos níveis de estresse e insegurança pedagógica entre os docentes, conforme também aponta Costa (2022), que discute como, no ensino superior, a ausência de preparo adequado levou muitos professores a simplesmente transpor metodologias presenciais para o ambiente virtual, sem realizar adaptações pedagógicas necessárias. Ferreira e Almeida (2021) reforçam que, no caso de docentes que atuam em áreas que dependem de práticas presenciais e manipulação de materiais específicos, como as artes, os desafios foram ainda maiores, uma vez que as plataformas digitais disponíveis não contemplavam as especificidades dessas práticas.

Esses dados e relatos, como bem sintetizado na fala do Professor W — “O que foi ruim? Não tínhamos preparação para fazer isso. Não fomos capacitados, não fomos treinados para ter condição de fazer um ensino remoto.” —, evidenciam que a transição abrupta para o ensino remoto emergencial no ensino superior brasileiro ocorreu sem a devida estruturação pedagógica, tecnológica e emocional. Conforme Costa (2022) conceitua, trata-se de uma “pedagogia da urgência”, marcada por improvisações, sobrecarga de trabalho docente e precarização das condições de ensino.

Ademais, como sinalizam Souza e Santos (2020), a carência de formação tecnológica não apenas afetou o desempenho pedagógico, mas também aprofundou as desigualdades no processo educativo universitário, sobretudo nas áreas menos valorizadas curricularmente e que possuem maiores demandas práticas.

4.2 Adequações metodológicas e estratégias didáticas

A adaptação metodológica imposta pelo ensino remoto emergencial exigiu dos professores uma reformulação profunda de suas práticas pedagógicas. Muitos docentes se viram diante da necessidade de converter aulas expositivas presenciais em conteúdos digitais, tanto síncronos quanto assíncronos, o que demandou um esforço significativo de reorganização do processo de ensino. O Professor P relatou essa mudança ao afirmar que "a gente teve que reaprender a ensinar, porque a forma como estávamos acostumados não funcionava mais". Essa experiência é corroborada por Hodges *et al.* (2020), que destacam que o ensino remoto emergencial difere substancialmente do ensino a distância planejado, pois foi

implementado de maneira abrupta, sem estrutura pedagógica adequada e com escasso suporte institucional, exigindo uma adaptação forçada dos educadores.

A transposição de metodologias tradicionais para ambientes virtuais exigiu dos professores um exercício de criatividade e inovação. Em muitos casos, conteúdos que antes eram mediados pela interação presencial passaram a depender do uso de plataformas digitais e da habilidade dos docentes em transformar atividades em experiências digitais significativas. Essa mudança é analisada por Belloni (2009), que argumenta que a mediação pedagógica na educação online requer uma reconfiguração do papel docente, que passa a ser planejador, curador e facilitador de experiências de aprendizagem, mais do que transmissor de conteúdos.

Além da reconfiguração das aulas, os professores buscaram diversificar as metodologias para manter o engajamento dos alunos, tentando equilibrar momentos de exposição com atividades interativas. O Professor X explicou que "tentamos mesclar atividades síncronas e assíncronas para não sobrecarregar os alunos, mas nem sempre eles participavam como esperado".

Essa adaptação enfrentou obstáculos relacionados às desigualdades no acesso às tecnologias. Muitos estudantes não possuíam equipamentos adequados ou uma conexão estável, dificultando a participação plena nas atividades.

Esse desafio torna-se ainda mais crítico quando se analisa o contexto das redes públicas de ensino, particularmente no ensino superior público, onde as desigualdades socioeconômicas dos estudantes se refletem diretamente nas condições de acesso às tecnologias. Cunha (2021) argumenta que a ausência de políticas públicas robustas e estruturadas de inclusão digital durante o ensino remoto emergencial não apenas comprometeu a eficácia das metodologias ativas, como também evidenciou a perpetuação das desigualdades educacionais já existentes. O relato do Professor P ilustra essa realidade: “A gente preparava atividades diferentes, com vídeos, jogos, mas muitos alunos diziam que não conseguiam acessar. Era frustrante.” Esse cenário revela que, mesmo quando os docentes se empenharam na adoção de recursos inovadores e estratégias pedagógicas diversificadas, esbarraram em um limite estrutural imposto pela exclusão digital.

De acordo com Costa e Silva (2022), a implementação de metodologias ativas no ensino remoto — como a sala de aula invertida, aprendizagem baseada em projetos e gamificação — demanda, necessariamente, acesso estável à internet e a dispositivos tecnológicos adequados, elementos que não estavam garantidos para uma parcela expressiva dos estudantes das universidades públicas. A partir dessa constatação, o desafio metodológico

ultrapassa a esfera puramente pedagógica e se insere em uma problemática social, uma vez que a falta de equidade digital não apenas dificulta a participação dos alunos, mas também obriga os professores a realizar um planejamento constante, muitas vezes redundante, no sentido de criar materiais alternativos, simplificados ou de acesso offline.

Além disso, Lima e Barbosa (2021) destacam que essa necessidade permanente de adaptação impactou diretamente a saúde mental e o bem-estar dos docentes, que relataram aumento da sobrecarga de trabalho, frustração e sensação de impotência diante de um cenário que extrapola sua capacidade de intervenção individual. Assim, observa-se que a exclusão digital não se restringe a um problema de acesso, mas reverbera diretamente na qualidade das interações, no desenvolvimento das atividades acadêmicas e na efetividade dos processos de ensino-aprendizagem. Conforme enfatiza Kenski (2021), sem a garantia de acesso universal e condições mínimas de conectividade, qualquer proposta pedagógica inovadora corre o risco de acentuar, ainda mais, as desigualdades já presentes no sistema educacional.

A interação entre professores e alunos também foi diretamente afetada no ensino remoto. O Professor Y expressou sua frustração ao afirmar que "era difícil saber se os alunos estavam realmente compreendendo, porque muitos não ligavam a câmera, não respondiam às perguntas". Essa dificuldade é discutida por Garrison, Anderson e Archer (2021), que ressaltam que a presença social no ambiente virtual é fundamental para a construção do conhecimento, mas depende de um desenho pedagógico que incentive a interação ativa dos estudantes. Sem essa interação, os professores enfrentaram desafios na oferta de feedback, no acompanhamento do progresso dos alunos e na construção de vínculos afetivos, essenciais para o processo educativo.

Essa ausência de interação comprometeu também a avaliação da aprendizagem. O Professor L observou que "sem ver a reação dos alunos, sem aquela troca da sala de aula, era difícil saber se eles estavam entendendo ou apenas cumprindo tarefa". Segundo Moran (2020), o ambiente digital requer novos formatos de avaliação, que valorizem mais o processo do que o produto, o que demanda dos professores uma ressignificação de seus critérios avaliativos. Contudo, essa mudança esbarrou em limitações de tempo, formação e recursos.

Outro aspecto crucial foi a exigência de maior autonomia por parte dos estudantes. O Professor W observou que "alguns alunos se adaptaram bem e passaram a gerenciar melhor seus estudos, mas outros ficaram completamente perdidos". Esse ponto é discutido por Luckesi (2020), que destaca que o ensino remoto exige um alto nível de autorregulação e disciplina dos alunos, habilidades que nem todos estavam preparados para desenvolver. A

ausência do contato presencial e da rotina estruturada da sala de aula física dificultou ainda mais esse processo para muitos estudantes, especialmente os mais jovens ou em contextos familiares desfavoráveis.

A esse respeito, Gadotti (2021) destaca que a autonomia não pode ser entendida como abandono. Muitos alunos precisaram lidar com situações adversas, como ambientes domésticos inadequados, responsabilidades familiares e dificuldades emocionais, o que impactou diretamente sua capacidade de organização e dedicação aos estudos. O Professor E comentou: "tinha aluno que me dizia que só conseguia assistir à aula de madrugada, porque durante o dia precisava cuidar dos irmãos". Esse cenário revela que a promoção da autonomia exige suporte, acompanhamento e políticas educacionais que considerem as desigualdades sociais.

A adaptação metodológica não se limitou ao uso de novas tecnologias, mas também à ressignificação do papel docente. O Professor Z refletiu que "no ensino remoto, o professor deixou de ser apenas transmissor de conhecimento e precisou se tornar um mediador, alguém que guia os alunos no processo de aprendizagem". Essa transformação é analisada por Behar (2021), que argumenta que o ensino remoto emergencial exigiu que os docentes assumissem múltiplas funções, incluindo a de facilitadores da aprendizagem autônoma. Contudo, essa mudança encontrou resistência, tanto por parte dos professores quanto dos alunos, que ainda viam no modelo tradicional de ensino presencial a única forma eficaz de aprendizagem.

Esse novo papel do professor como mediador também envolveu aspectos emocionais e afetivos. De acordo com Nóvoa (2022), o professor contemporâneo precisa desenvolver competências relacionais, sendo capaz de escutar, acolher e orientar os alunos em contextos de incerteza. O Professor T afirmou: "não era só ensinar, era perceber quando o aluno estava mal, desmotivado, e tentar ajudar de alguma forma". Essa dimensão emocional do trabalho docente, intensificada no contexto do ensino remoto, revela a necessidade de políticas de formação que contemplem tanto aspectos pedagógicos quanto socioemocionais.

A experiência do Professor X com a diversificação metodológica — "às vezes exposição, às vezes debates" — corrobora os achados de pesquisa de Melo e Souza (2022, p. 78), que demonstram que "a alternância intencional entre diferentes estratégias didáticas foi característica marcante dos docentes que obtiveram melhor engajamento durante o período remoto". No entanto, como problematiza Tavares (2020, p. 34), essa flexibilidade exigiu dos professores "um trabalho triplicado de preparação, que muitas vezes não foi reconhecido institucionalmente".

O processo de aprendizagem docente, como evidenciado nos relatos dos Professores P e X — “fui entendendo essa mecânica” e “aprendi muito com isso” —, reflete um fenômeno que Almeida (2021, p. 56) conceitua como “um autodidatismo forçado que, embora tenha impulsionado certas inovações no fazer pedagógico, também aprofundou as desigualdades entre docentes, especialmente em função dos distintos níveis de familiaridade e letramento digital”. Essa análise é corroborada por Nóvoa (2022, p. 15), ao afirmar que “a pandemia escancarou a ausência de políticas sistemáticas e estruturadas de formação digital docente, transferindo para a esfera individual a responsabilidade por enfrentar desafios que são, na verdade, de ordem estrutural e institucional”.

Nesse contexto, a ausência de uma formação continuada, planejada e institucionalizada resultou em um cenário heterogêneo, no qual a capacidade de adaptação tecnológica variou consideravelmente entre os professores. Aqueles que já detinham conhecimentos prévios em tecnologia conseguiram transitar com mais desenvoltura pelo ambiente digital, enquanto outros enfrentaram maiores obstáculos, tanto do ponto de vista técnico quanto pedagógico. Esse quadro evidencia, de forma contundente, a urgência de implementação de políticas públicas e institucionais voltadas à formação tecnológica permanente, não apenas como resposta emergencial a crises, mas como componente estrutural e estratégico da formação docente no ensino superior, alinhada às demandas contemporâneas da educação digital e híbrida.

Dessa forma, a adaptação metodológica no ensino remoto revelou tanto potencialidades quanto desafios para a educação. Embora tenha permitido novas abordagens pedagógicas e estimulado inovações, sua implementação foi marcada por desigualdades tecnológicas, falta de capacitação docente, precarização das condições de trabalho e dificuldades na interação professor-aluno. Assim, fica evidente que a transição para modelos híbridos e digitais requer um investimento contínuo na formação de professores, no desenvolvimento de infraestrutura tecnológica adequada e na promoção de estratégias pedagógicas que garantam a equidade e a qualidade no processo educacional.

Com base nas experiências relatadas pelos docentes, algumas diretrizes emergem como fundamentais para o enfrentamento dos desafios do ensino remoto e para a consolidação de práticas sustentáveis no ensino híbrido. Em primeiro lugar, destaca-se a necessidade de capacitação contínua dos professores em tecnologias educacionais. Essa formação deve ser permanente, integrada às políticas educacionais e voltada não apenas ao domínio técnico, mas também ao desenvolvimento de competências pedagógicas digitais. Como relatou o *Professor*

R: "a gente aprendeu na marra, mas isso não pode ser o padrão. Precisamos de formação antes da crise, não só durante".

Outro ponto central refere-se ao investimento em infraestrutura tecnológica. A ampliação do acesso à banda larga, a distribuição de equipamentos a alunos em situação de vulnerabilidade social e a manutenção de ambientes virtuais de aprendizagem são medidas que podem mitigar as desigualdades evidenciadas durante o ensino remoto. O Professor Q comentou: "tinha aluno que assistia a aula pelo celular do pai, quando o pai deixava. Não tem como isso funcionar". A democratização do acesso à tecnologia é condição básica para qualquer avanço em direção à equidade educacional.

Além disso, é fundamental reconhecer o trabalho docente realizado durante o ensino remoto. Muitos professores enfrentaram jornadas extenuantes para planejar, adaptar e ministrar aulas em ambientes digitais. A redução da carga horária para preparação de materiais e a valorização do esforço pedagógico devem compor políticas institucionais de apoio ao professor. O Professor S afirmou: "a gente fazia três vezes mais, mas parecia que ninguém via. Esse esforço precisa ser reconhecido".

Por fim, o fomento à pesquisa sobre ensino híbrido e tecnologias educacionais é indispensável para evitar improvisações futuras. Investir em centros de pesquisa, em redes colaborativas entre escolas e universidades e em sistemas de avaliação que acompanhem os resultados dessas práticas permitirá que futuras transições — emergenciais ou não — sejam orientadas por evidências e não apenas por urgência. A construção de uma cultura de inovação pedagógica, sustentada em formação, infraestrutura e valorização docente, é o caminho para uma educação mais justa e resiliente.

4.3 Impactos Permanentes na Prática Docente

A necessidade de adaptação repentina às tecnologias educacionais e ao ensino mediado por plataformas digitais impôs desafios que reverberam até os dias atuais, influenciando a dinâmica das aulas e as metodologias empregadas no ensino presencial e híbrido (Moran, 2021). Essas transformações refletem um impacto permanente na prática docente, modificando a relação entre professores e alunos, o papel da tecnologia na educação e a carga de trabalho dos profissionais do ensino. Como afirma Tardif (2014), os saberes docentes são construídos historicamente e socialmente, o que significa que mudanças abruptas no contexto de trabalho inevitavelmente reconfiguram a prática pedagógica.

Um dos principais impactos decorrentes do ensino remoto emergencial foi a

incorporação definitiva das tecnologias digitais ao processo educativo. Durante esse período, os docentes precisaram explorar diversas plataformas, como Google Classroom, Moodle e Microsoft Teams, para assegurar a continuidade das atividades pedagógicas. Mesmo após o retorno às aulas presenciais, muitos professores mantiveram essas ferramentas como suporte, utilizando-as tanto para complementar o ensino quanto para diversificar os métodos avaliativos. O Professor P relata: “mesmo depois que voltamos, nunca mais deixei de usar o Google Classroom. Ele virou uma espécie de caderno virtual para os alunos”. Essa realidade reflete o que apontam Silva, Barbosa e Felicetti (2021), ao afirmarem que a pandemia acelerou o processo de integração das tecnologias digitais no ensino, tornando-as elementos estruturantes das práticas pedagógicas contemporâneas e fomentando metodologias híbridas, como a sala de aula invertida.

Contudo, a adoção dessas tecnologias não ocorreu sem desafios. Muitos docentes relataram dificuldades na manutenção do engajamento dos alunos, sobretudo em virtude da ausência de interação direta, elemento essencial no processo educativo. A limitação na leitura de expressões faciais, gestos e outras formas de comunicação não verbal comprometeu a dinâmica das aulas, tornando o processo de ensino-aprendizagem mais árido e menos responsivo. Nesse sentido, Garcia *et al.* (2022) destacam que a interação mediada exclusivamente por telas fragiliza os vínculos pedagógicos, impactando diretamente na qualidade do ensino. Essa constatação está presente na fala da Professora R: “hoje, sempre que posso, intercalo atividades em grupo e momentos no laboratório de informática, porque percebi que só a tecnologia não é suficiente”. Isso demonstra um movimento de ressignificação das práticas docentes, buscando equilibrar recursos digitais com estratégias presenciais colaborativas.

A pandemia de COVID-19 promoveu, portanto, uma reconfiguração estrutural das práticas pedagógicas, cujos efeitos ultrapassam o período emergencial. A fala do Professor K evidencia esse movimento ambíguo. Por um lado, ressalta os desafios impostos pelo distanciamento social e pela falta de contato humano, que afetaram tanto o bem-estar docente quanto discente. Por outro, reconhece que a experiência forçou os professores a desenvolverem competências digitais antes pouco exploradas. De acordo com Hodges *et al.* (2020), esse processo de adaptação foi caracterizado como uma forma de resiliência pedagógica, na qual os professores, mesmo sem preparação adequada, precisaram rapidamente construir conhecimentos técnicos e metodológicos para dar conta das novas demandas.

O relato do Professor Q, que reformulou profundamente suas estratégias de ensino a partir da experiência no ensino remoto, ilustra esse processo de adaptação, mas também evidencia os efeitos colaterais, como o aumento significativo da carga de trabalho. Ele ressalta: “no começo eu levava o triplo do tempo para preparar uma aula, porque precisava entender as ferramentas, testar, gravar... Foi muito desgastante”. Segundo Lima e Brito (2023), a adoção intensiva das tecnologias educacionais exige não apenas competências técnicas, mas também um tempo de planejamento ampliado, o que, sem apoio institucional adequado, gera sobrecarga, estresse e impacto na saúde mental dos docentes. Complementando, Garcia *et al.* (2022) alertam que, embora as tecnologias tragam potencialidades, sua implementação desassistida pode aprofundar desigualdades e comprometer a efetividade do processo de ensino-aprendizagem.

As transformações metodológicas advindas desse contexto também ressignificaram o papel do professor. Kenski (2022) observa que a mediação pedagógica passou a demandar múltiplas competências digitais, transformando o docente em um gestor de ambientes virtuais, recursos tecnológicos e interações síncronas e assíncronas. Essa mudança, entretanto, não foi acompanhada, na maioria dos casos, por processos formativos robustos e contínuos. A fala do Professor L ilustra essa realidade: “nos jogaram nas plataformas sem muito preparo, e a gente teve que se virar. Até hoje me sinto inseguro com algumas ferramentas”. Essa percepção converge com o que apontam Lima e Brito (2023), ao destacarem que a ausência de políticas institucionais eficazes de formação tecnológica impactou diretamente na qualidade das práticas pedagógicas e na segurança profissional dos docentes.

Outro aspecto central diz respeito aos impactos dessas transformações na interação entre docentes e discentes. Embora o ensino remoto tenha ampliado a flexibilidade temporal e espacial, ele também dificultou a construção de vínculos pedagógicos mais profundos. Segundo Freire e Prado (2021), a essência da educação está no diálogo, na escuta ativa e na construção coletiva do conhecimento — elementos profundamente afetados no ambiente digital, que tendem a fragmentar a comunicação e reduzir as trocas humanas. Esse cenário é corroborado pela fala do Professor J: “tinha aula que eu terminava sem saber se alguém tinha entendido. O silêncio era muito difícil de lidar”. Esse relato evidencia uma das maiores fragilidades do ensino remoto: a dificuldade de garantir processos de interação autênticos e de acompanhamento efetivo da aprendizagem.

Os impactos permanentes da pandemia na docência não se limitam ao aprimoramento tecnológico ou à valorização do contato presencial, mas também à necessidade de reflexões

contínuas sobre a formação docente, a reestruturação curricular e o suporte institucional. Enquanto alguns professores se adaptaram e incorporaram inovações, outros enfrentaram dificuldades em ressignificar suas práticas, evidenciando que a transição para um modelo híbrido ou digital requer não apenas infraestrutura tecnológica, mas também uma política educacional que valorize a capacitação e o bem-estar docente.

Outro impacto relevante foi o aumento da carga de trabalho docente. Durante o ensino remoto, professores precisaram não apenas reformular seus planos de aula, mas também oferecer suporte constante aos alunos e adaptar avaliações para formatos digitais. Essa sobrecarga se manteve no retorno às aulas presenciais, pois muitos professores tiveram que conciliar novas demandas tecnológicas com as exigências do ensino tradicional (Marin *et al.*, 2021). Como argumenta Seligmann-Silva (2011), a intensificação do trabalho em contextos de crise pode acarretar riscos à saúde mental e física dos trabalhadores, especialmente quando não há políticas institucionais de suporte.

Diante dos impactos permanentes do ensino remoto emergencial, diversas recomendações emergem da experiência docente vivida durante a pandemia. Em primeiro lugar, destaca-se a necessidade de uma capacitação contínua em tecnologias educacionais, que não seja pontual ou restrita a momentos de crise, mas sim estruturada como parte integrante da formação inicial e continuada dos professores (Bacich; Moran, 2022; UNESCO, 2021). Além disso, o investimento em infraestrutura digital é fundamental, incluindo o acesso universal à banda larga e a disponibilização de equipamentos adequados para alunos em situação de vulnerabilidade socioeconômica, a fim de reduzir desigualdades e garantir equidade no acesso ao ensino (OCDE, 2020; Lima; Brito, 2023).

Outro ponto relevante refere-se ao reconhecimento do trabalho docente no contexto digital, que envolve a adoção de medidas concretas como a redução da carga horária destinada à preparação de materiais digitais e ao suporte pedagógico individualizado, de modo a mitigar a sobrecarga e promover a saúde mental dos professores (Lima; Brito, 2023; Bacich; Moran, 2022). Por fim, recomenda-se o fomento a pesquisas sobre ensino híbrido, objetivando consolidar boas práticas pedagógicas, evitar improvisações em futuras crises e promover um ensino mais equitativo, eficaz e sustentável (UNESCO, 2021; OCDE, 2020).

Os impactos do ensino remoto emergencial configuram-se como elementos estruturantes e permanentes da prática docente contemporânea, demandando intervenções sistêmicas que ultrapassem respostas pontuais a situações de crise e se consolidem em políticas públicas sustentáveis, voltadas à valorização da educação e dos profissionais que a

protagonizam (Bacich; Moran, 2022; Lima; Brito, 2023). As experiências relatadas neste estudo reforçam a necessidade de compreender a incorporação das tecnologias digitais, a reorganização das estratégias pedagógicas e os desafios emocionais vivenciados pelos docentes não como adaptações transitórias, mas como marcos de uma transformação profunda e em curso no campo educacional (Silva *et al.*, 2021; Garcia *et al.*, 2022).

Por um lado, a digitalização do ensino ampliou o repertório pedagógico e potencializou a autonomia profissional dos professores, ampliando as possibilidades de personalização e flexibilização das práticas educativas (UNESCO, 2021). Por outro, evidenciou e aprofundou desigualdades estruturais, expôs lacunas na formação docente e intensificou a sobrecarga laboral, fatores que comprometem o desenvolvimento de um ensino equitativo e de qualidade (Lima; Brito, 2023; OCDE, 2020). Assim, é imprescindível que os avanços tecnológicos sejam acompanhados de políticas de suporte institucional que promovam a equidade, a formação continuada e o cuidado com a saúde mental dos educadores.

4.4 Sobrecarga laboral e saúde mental

A sobrecarga laboral docente durante o ensino remoto emergencial configurou-se como uma das consequências mais críticas da transição abrupta do ensino presencial para o ambiente virtual, imposta pela pandemia de COVID-19. Esse cenário levou os professores, especialmente do ensino superior, a enfrentarem uma intensificação significativa de suas atividades laborais, tanto no âmbito pedagógico quanto tecnológico e emocional. Como analisaram Oliveira *et al.* (2021), a necessidade de reorganizar conteúdos, desenvolver materiais digitais, dominar rapidamente plataformas tecnológicas e, simultaneamente, manter o engajamento dos estudantes, sem qualquer preparo prévio estruturado, contribuiu para um aumento expressivo da carga de trabalho docente.

Essa situação não se restringiu à extensão da jornada laboral, mas impactou diretamente a saúde mental e emocional dos docentes. De acordo com Costa e Silva (2022), a sobrecarga foi agravada pela dissolução dos limites entre espaço doméstico e espaço profissional, fenômeno que transformou a casa em ambiente permanente de trabalho, gerando sensação constante de disponibilidade e dificultando processos de desconexão e descanso. Nesse sentido, Nóvoa e Alvim (2020) destacam que o ensino remoto expôs de forma contundente a precarização do trabalho docente, evidenciando não apenas a falta de políticas

institucionais de suporte, mas também a ausência de programas de cuidado com a saúde mental dos profissionais da educação.

Ademais, estudos como os de Araújo *et al.* (2021) e Ribeiro *et al.* (2021) indicam que a pressão para garantir a continuidade das atividades acadêmicas, aliada à responsabilidade de assegurar a qualidade pedagógica em um formato para o qual muitos docentes não foram preparados, resultou em elevados níveis de estresse, ansiedade, insônia e quadros de adoecimento psicológico. Como ressalta Ribeiro *et al.* (2021), a intensificação do trabalho no ensino remoto emergencial não foi apenas quantitativa, mas também qualitativa, uma vez que os docentes precisaram desempenhar múltiplos papéis — tutores tecnológicos, gestores de plataformas, produtores de conteúdo digital e facilitadores da aprendizagem, além de oferecerem suporte emocional aos alunos.

Segundo Oliveira e Silva (2021), os professores passaram a atuar em jornadas ampliadas, muitas vezes sem delimitação clara entre o tempo de trabalho e o tempo pessoal, especialmente por estarem em casa. Para o professor W essa dissolução dos limites espaço-temporais gerou sensação de "disponibilidade constante", levando a uma rotina exaustiva e estressante. Atividades como responder mensagens fora do horário, preparar aulas adaptadas ao formato online e revisar avaliações com critérios diferenciados se tornaram frequentes, comprometendo o bem-estar físico e mental dos educadores.

Falas como a dos professores X e W, ilustram muito bem o comprometimento da saúde causados pelos excessos de trabalhos durante o ERE:

> **Professor X:** 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 12. Um dos problemas que eu vejo de dificuldade foi com o próprio manuseio e com a tecnologia.
> Eu fiz um esforço muito grande durante esse período, pelos cálculos que eu fui marcando aqui, eu trabalhei muito entre doze e quatorze 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 adquiri também, a Labirintite, além da minha idade.
> **Professor W:** Eu nunca consigo assistir de tarde. Era o cansaço mental, foi um cansaço mental muito grande. Porque [...] ou você estava dando banho pra criança, ou você estava dando comida, ou você estava na aula, ou você estava tentando salvar a sua existência.

Silva *et al.* (2021) destacam que a exigência de adaptar as estratégias pedagógicas a plataformas digitais, aliada à necessidade de manter a qualidade do ensino, trouxe sentimentos

de frustração, ansiedade e insegurança profissional. Muitos professores relataram dificuldades para equilibrar as demandas acadêmicas com as obrigações domésticas, o que contribuiu para o aumento da sobrecarga. A falta de formação continuada específica para o uso de tecnologias educacionais também agravou o cenário, especialmente para aqueles menos familiarizados com recursos digitais.

Embora uma parcela dos professores entrevistados tenha buscado cursos de capacitação, conforme Quadro 6, durante o período pandêmico, esse processo não ocorreu de forma uniforme. Docentes como o Professor A e o Professor R, por exemplo, relataram não ter realizado nenhum curso de capacitação específico para o uso de plataformas digitais, o que possivelmente agravou suas dificuldades na transição para o ensino remoto. Esse dado é particularmente relevante quando se observa que ambos possuem trajetórias acadêmicas consolidadas, com décadas de atuação no ensino superior, o que reforça a ideia de que a ausência de formação tecnológica não está associada apenas ao tempo de carreira, mas também à inexistência de políticas institucionais robustas de formação continuada em tecnologias (Nóvoa; Alvim, 2020; Oliveira *et al.*, 2021).

Por outro lado, observa-se que professores de áreas como Arquitetura e Urbanismo, quadro 6, que tradicionalmente lidam com recursos gráficos e ferramentas digitais em suas práticas, buscaram mais frequentemente capacitações específicas. É o caso dos Professores J e F, que realizaram treinamentos em *Teams*, *Miro* e outras plataformas, demonstrando uma preocupação em adaptar suas metodologias ao novo contexto digital. Da mesma forma, professores de áreas como Teatro e Artes, representados pelos Professores E e P, investiram em formações sobre metodologias ativas, Moodle e outras ferramentas, na tentativa de minimizar as perdas inerentes à virtualização de disciplinas eminentemente práticas. No entanto, mesmo entre aqueles que buscaram capacitação, os relatos indicam que isso não foi suficiente para eliminar a sobrecarga. Como observa Silva *et al.* (2021), a exigência simultânea de aprender novas ferramentas, adaptar práticas pedagógicas e atender às demandas emocionais dos alunos acentuou a exaustão física e mental dos docentes, agravada pela falta de apoio institucional contínuo.

Costa *et al.* (2021) observaram aumento nos casos de estresse, ansiedade e até depressão entre os docentes, o que acentuou a necessidade de políticas institucionais de apoio e cuidado com a saúde emocional. Iniciativas como escuta psicológica, redução da carga horária, reorganização do calendário acadêmico e formação em ferramentas digitais foram

apontadas como formas de mitigar os efeitos negativos da sobrecarga, ainda que nem todas as instituições tenham implementado essas ações de forma eficaz.

Estudos como os de Araújo *et al.* (2021) e Costa e Silva (2022) evidenciam que a transposição forçada das atividades acadêmicas para o ambiente doméstico resultou na sobreposição entre os tempos de vida pessoal e profissional, ampliando as jornadas de trabalho e intensificando a carga mental. Essa sobrecarga foi agravada pela necessidade de adaptação urgente às plataformas digitais, pela ausência de formação prévia adequada e pela falta de suporte institucional contínuo. Além das demandas pedagógicas — como planejamento de aulas, elaboração de materiais digitais e acompanhamento dos alunos —, os docentes passaram a desempenhar funções tecnológicas, de suporte emocional e de gestão de ambientes virtuais, muitas vezes sem a mediação adequada das instituições. Essa intensificação do trabalho, associada à precarização das condições laborais, contribuiu para o surgimento de sintomas típicos da síndrome de burnout, como esgotamento físico, ansiedade, estresse crônico e perda de sentido no trabalho, conforme discutem Ribeiro *et al.* (2021) e Nóvoa e Alvim (2020).

Além disso, Silva *et al.* (2021) apontam que a sobrecarga emocional foi intensificada pela pressão de manter a qualidade do ensino em um contexto de incertezas. A falta de um ambiente adequado para ministrar as aulas, as interrupções constantes e o acúmulo de responsabilidades familiares dificultaram a concentração e o engajamento dos docentes. No caso de professoras que também assumiram papéis de cuidadoras dentro de casa, o impacto foi ainda mais severo, resultando em uma tripla jornada de trabalho.

A falta de infraestrutura adequada também contribuiu para o aumento da sobrecarga. De acordo com Tardif e Lessard (2020), a profissão docente já era caracterizada por uma jornada extensa antes da pandemia, mas a ausência de equipamentos tecnológicos adequados e a necessidade de adaptação rápida ao ensino remoto tornaram o trabalho ainda mais desgastante. Muitos professores precisaram arcar com custos próprios para aquisição de computadores, internet de melhor qualidade e outros recursos necessários para manter a qualidade do ensino.

A sobrecarga gerada pela falta de infraestrutura adequada durante o ERE também revelou disparidades socioeconômicas no corpo docente, conforme discutido por Gatti (2020) em estudos sobre condições de trabalho docente no Brasil. A autora destaca que a ausência de políticas públicas para equipar professores com recursos tecnológicos apropriados aprofundou desigualdades já existentes, criando um cenário em que docentes de instituições públicas ou

em contextos socioeconômicos menos favorecidos foram obrigados a assumir custos pessoais para garantir a continuidade do trabalho. Essa realidade é corroborada por pesquisas do INEP (2021), que apontam que apenas 38% das escolas públicas brasileiras ofereceram suporte tecnológico adequado a seus professores durante a pandemia, reforçando a ideia de que a adaptação ao ensino remoto foi marcada por improvisação e autofinanciamento.

A experiência brasileira durante o ERE também evidencia tensões entre inovação e precariedade, como discutem Pretto e Silveira (2021) em análises sobre educação e tecnologias digitais. Os autores argumentam que, embora a pandemia tenha acelerado a adoção de ferramentas digitais, a falta de infraestrutura básica e de formação continuada transformou o discurso inovador em mais um fator de estresse para os docentes. Essa contradição é particularmente visível nos relatos de professores que, mesmo sem acesso a equipamentos adequados ou capacitação prévia, foram pressionados a demonstrar domínio de plataformas complexas. Como aponta Frigotto (2022), essa situação reflete uma lógica perversa na educação brasileira, onde a responsabilidade pela superação de desafios estruturais é frequentemente transferida para os indivíduos, mascarando falhas sistêmicas com narrativas de resiliência e adaptabilidade.

Os impactos dessa sobrecarga se refletem diretamente na saúde mental dos docentes. O aumento dos casos de ansiedade e depressão entre os profissionais da educação reforça a necessidade de políticas institucionais que garantam suporte psicológico e melhores condições de trabalho. Um estudo realizado por Silva *et al.* (2024) identificou que 42% dos professores universitários apresentaram sintomas de ansiedade, depressão ou estresse durante a pandemia, com a depressão sendo o transtorno mais prevalente. Outro levantamento, conduzido por pesquisadores brasileiros, revelou que 50% dos docentes relataram sintomas de depressão, 37,4% de ansiedade e 47,2% de estresse, sendo que trabalhar em mais de uma instituição de ensino superior foi um fator associado ao aumento desses sintomas.

Além disso, a pesquisa de Costa e Silva (2022) destaca que a intensificação do trabalho docente, sem o devido suporte institucional, contribuiu para o agravamento de quadros de esgotamento emocional e burnout. A ausência de políticas institucionais voltadas para o cuidado com a saúde mental dos professores evidencia a necessidade urgente de ações que promovam o bem-estar desses profissionais.

O ensino remoto emergencial exigiu que professores adotassem metodologias ativas e estratégias interativas para incentivar a participação dos estudantes. No entanto, mesmo com esforços para tornar as aulas mais dinâmicas, muitos docentes relataram dificuldades em

promover um engajamento efetivo. O professor Z destacou que sua intenção era proporcionar uma aula interativa e dialogada, especialmente em turmas iniciantes, onde a interação entre os estudantes era naturalmente reduzida. Essa preocupação é corroborada por Moran (2020), que aponta que a interação no ensino remoto depende de uma estrutura pedagógica bem definida e da participação ativa dos alunos, algo que nem sempre ocorre de maneira espontânea.

> **Professor Z:** Mas o que mais buscava era uma aula interativa e dialogada para que os alunos participassem e houvesse um diálogo entre o professor e os alunos, e entre colegas de turma, e principalmente com turmas iniciantes em que não havia muito diálogo entre os estudantes.
> Utilizei mais a Sociointeracionista e a Ativa, para que houvesse maior envolvimento dos alunos, dependendo, também, do conteúdo que estava sendo trabalhado. [...] O aluno se preparava para participar da aula, para que ele pudesse interagir, fazer as perguntas e problematizar as situações.
> Mesmo buscando estratégias que fossem interessantes e bem planejadas, porque sempre tive essa preocupação de planejar bem a aula, ainda faltou um pouco mais de envolvimento por parte dos alunos.

A adoção de metodologias sociointeracionistas e ativas no ensino remoto emergencial, embora teoricamente promissora, apresentou desafios significativos no contexto do ensino superior. Conforme relatado pelo Professor Z, a proposta de utilizar estratégias que favorecessem a interação, a formulação de perguntas e a problematização das situações buscava estimular o protagonismo discente e criar um ambiente virtual mais participativo. No entanto, mesmo diante de planejamentos bem estruturados, o envolvimento dos estudantes mostrou-se um obstáculo persistente.

Essa dificuldade não se configurou como um fenômeno isolado. Lima e Brito (2022) destacam que a ausência de interações presenciais impacta diretamente os processos comunicacionais, limitando a espontaneidade, a fluidez do diálogo e a construção de vínculos pedagógicos. No ambiente remoto, a mediação docente exige a incorporação de recursos tecnológicos, estratégias de engajamento e, sobretudo, um acompanhamento mais constante e atento das dinâmicas de participação dos alunos.

O Professor A também expressa essa percepção, ao relatar que buscou incentivar os estudantes a assumirem o papel de protagonistas no processo de aprendizagem, propondo que compartilhassem suas experiências e contextualizassem os conteúdos abordados. Entretanto, como apontam Costa e Silva (2022), a efetivação das metodologias ativas no ensino remoto depende de fatores que extrapolam a dimensão puramente pedagógica, sendo condicionada também pelas condições tecnológicas, emocionais e socioeconômicas dos alunos. A

resistência em abrir câmeras, a dificuldade de participação nas atividades síncronas e a sobrecarga cognitiva vivenciada tanto pelos docentes quanto pelos discentes são elementos que tensionam a lógica da aprendizagem ativa no ambiente virtual.

Ribeiro *et al.* (2021) reforçam que, embora os pressupostos das metodologias ativas permaneçam válidos, sua transposição para o ensino remoto não é linear nem automática. Ao contrário, ela exige uma reconfiguração das práticas, que considere não apenas o domínio das plataformas digitais, mas também a criação de propostas que sejam sensíveis às limitações do contexto remoto, como a possibilidade de realizar atividades assíncronas colaborativas, o uso de ferramentas interativas e a valorização dos espaços de escuta e de construção coletiva do conhecimento.

Conforme Bacich e Moran (2018), as metodologias ativas pressupõem que a aprendizagem ocorre de forma mais significativa quando os alunos estão engajados, participam ativamente, refletem sobre os conteúdos e estabelecem relações com suas experiências prévias. Contudo, no ensino remoto, esse engajamento enfrenta barreiras adicionais, exigindo dos docentes uma mediação pedagógica que vá além da transmissão de conteúdos e que se comprometa com a construção de vínculos, a manutenção da motivação e o desenvolvimento da autonomia dos estudantes.

> **Professor A:** Senti que era necessário que os alunos fossem protagonistas durante as aulas, mesmo quando essa metodologia não funcionava tão bem. Isso porque, quando o aluno participava trazendo suas vivências, conseguia entender melhor o conteúdo da aula.
> Utilizei trabalhos em grupo com frequência e, em alguns momentos, realizamos seminários.

Além disso, o professor A utilizou trabalhos em grupo e seminários como estratégias para promover o engajamento, embora essa abordagem também tenha enfrentado desafios. Conforme destaca Silva (2021), a realização de atividades colaborativas no ensino remoto demanda maior autonomia dos alunos e um acompanhamento contínuo do professor para evitar a dispersão e a desigualdade na participação dos estudantes. A ausência de contato presencial e o uso de plataformas digitais criaram barreiras adicionais, tornando necessário um esforço extra dos docentes para manter a motivação dos alunos.

Outro fator que influenciou diretamente o engajamento foi a desigualdade no acesso à tecnologia. Segundo Almeida e Valente (2020), muitos estudantes não dispunham de equipamentos adequados ou de uma conexão estável com a internet, o que dificultava a

participação ativa nas aulas. O professor B relatou que alguns alunos enfrentavam dificuldades para acessar as plataformas digitais, comprometendo seu envolvimento nas atividades propostas. Esse aspecto é reforçado por Lévy (2019), que discute a exclusão digital como um dos desafios centrais da educação mediada por tecnologias.

A análise de Costa *et al.* (2021) e Damke *et al.* (2021) sobre os impactos da pandemia na saúde mental discente revela uma contradição fundamental no ensino remoto emergencial: ao mesmo tempo em que a tecnologia permitiu a continuidade do processo educativo, ela também se tornou vetor de sofrimento psíquico, criando o que podemos chamar de "paradoxo da conexão desconectada". Como aponta o relato do Professor C, os estudantes estavam formalmente presentes nas plataformas digitais, mas emocional e cognitivamente distantes - fenômeno que Czeresnia (2021) denomina de "presença fantasma", caracterizada pela fisicalidade virtual sem engajamento efetivo. Esse cenário problematiza a noção tradicional de participação ativa, exigindo novos parâmetros para avaliar o envolvimento discente em contextos de crise.

A combinação entre excesso de tarefas assíncronas, dificuldades tecnológicas e ambiente doméstico inadequado criou uma "sobrecarga tóxica" que ultrapassou os limites da capacidade de processamento cognitivo dos estudantes. O isolamento social, por sua vez, agravou esse quadro ao eliminar os espaços informais de aprendizagem e socialização que, segundo Tinto (1993), são fundamentais para a persistência acadêmica. A fala do Professor C sobre a desmotivação dos alunos encontra eco nos estudos de Heckman e Rubinstein (2001), que comprovam como fatores não-cognitivos - como autoeficácia e resiliência - são determinantes para o sucesso acadêmico, especialmente em contextos adversos.

A recomendação de Damke *et al.* (2021) por suporte emocional institucionalizado esbarra, contudo, na precariedade estrutural da maioria das instituições de ensino brasileiras. Como demonstram Campos e Vieira (2022), menos de 15% das escolas e universidades desenvolveram programas sistemáticos de acolhimento psicológico durante a pandemia, transferindo para os professores, já sobrecarregados, a responsabilidade por esse suporte. Essa realidade cria o que Seligman (1975) chamaria de "desamparo aprendido institucional", onde a ausência de estruturas de apoio consolida um ciclo vicioso de desengajamento. A pandemia, portanto, não apenas expôs as fragilidades dos sistemas de saúde mental educacionais, mas também aprofundou desigualdades já existentes, já que estudantes com menor capital cultural e econômico foram os mais afetados pela falta de suporte adequado (Alves; Costa, 2023).

Durante o ensino remoto emergencial, muitos estudantes apresentaram dificuldades em manter o engajamento com as atividades acadêmicas. Segundo Belloni (2022), o ambiente virtual pode reduzir significativamente as interações pedagógicas entre estudantes e professores, impactando diretamente o nível de envolvimento dos alunos com os conteúdos. A ausência da presencialidade[16], da convivência cotidiana no espaço escolar e das interações sociais diretas contribuiu para um distanciamento emocional dos estudantes, comprometendo a continuidade e a qualidade do processo de aprendizagem.

Almeida e Valente (2020) destacam que, embora as tecnologias digitais ofereçam inúmeras possibilidades para a mediação pedagógica, o ensino remoto emergencial evidenciou fragilidades estruturais no sistema educacional, especialmente no que se refere à formação dos docentes para a implementação de metodologias interativas, dinâmicas e centradas no estudante. Segundo os autores, o simples uso de plataformas digitais — como videoconferências e ambientes virtuais de aprendizagem — não é, por si só, suficiente para garantir o engajamento dos estudantes. A participação efetiva no processo de aprendizagem exige a adoção de práticas pedagógicas que estimulem a colaboração, o pensamento crítico, a criatividade e a resolução de problemas, além de favorecerem a autonomia discente.

Nesse contexto, torna-se imprescindível que os docentes planejem estratégias que combinem recursos tecnológicos com metodologias ativas, como aprendizagem baseada em projetos (ABP), sala de aula invertida, estudos de caso e resolução colaborativa de problemas. Para isso, uma série de ferramentas digitais pode ser mobilizada para tornar o processo formativo mais significativo e interativo. Entre elas, destacam-se plataformas como o Padlet, que permite a construção colaborativa de murais digitais; o Mentimeter e o Kahoot, que viabilizam quizzes interativos em tempo real, favorecendo feedbacks imediatos; e o Miro, que oferece quadros brancos virtuais para trabalho colaborativo, muito utilizado especialmente em disciplinas que demandam processos criativos, como Arquitetura e Design.

Moran (2020) também reforça que o ensino remoto requer uma reorganização didático-pedagógica para manter o interesse dos alunos, pois a passividade das aulas expositivas no ambiente virtual leva à desmotivação. O autor defende o uso de metodologias ativas e estratégias colaborativas de aprendizagem como formas de ampliar o envolvimento discente nesse novo contexto.

---

[16] O termo “presencialidade” refere-se à condição de presença física no ambiente educacional, que possibilita não apenas a interação verbal, mas também a comunicação não verbal, a construção de vínculos interpessoais, a mediação pedagógica mais fluida e o desenvolvimento de práticas colaborativas, aspectos que são significativamente comprometidos no ambiente virtual (Nóvoa, 2022; Kenski, 2021).

O argumento de Bacich e Moran (2018) sobre o impacto do distanciamento físico no comprometimento discente revela uma contradição fundamental do ensino remoto emergencial: enquanto a mediação tecnológica se mostrou necessária para garantir a continuidade do processo educativo durante a pandemia, ela também aprofundou desafios pedagógicos já existentes. Os autores destacam que a simples transposição de conteúdos para plataformas digitais, sem a devida adaptação metodológica, acabou por acentuar o desengajamento estudantil - fenômeno que pode ser compreendido à luz da teoria da autodeterminação[17] de Deci e Ryan (2000), segundo a qual a motivação intrínseca depende fundamentalmente de três pilares: autonomia, competência e relacionamento.

No contexto relatado pelos docentes entrevistados, fica evidente como a ruptura abrupta das dinâmicas presenciais - que naturalmente favoreciam a construção de vínculos e o senso de pertencimento - criou um ambiente educacional empobrecido do ponto de vista relacional. Como aponta Tardif (2014), o processo de ensino-aprendizagem é fundamentalmente mediado pela relação humana, dimensão que foi profundamente afetada pelo isolamento social.

No entanto, é crucial problematizar até que ponto essa recomendação era factível no contexto de emergência sanitária, marcado por desigualdades de acesso, sobrecarga docente e precariedade tecnológica. Como demonstram as pesquisas de Pretto (2020) e Santos (2021), muitos professores sequer tiveram condições materiais para implementar as estratégias sugeridas por Bacich e Moran, esbarrando em realidades onde o "ambiente de aprendizagem significativo" esbarrava na falta de infraestrutura básica. Essa dissonância entre o prescrito pela literatura e o possível na prática cotidiana revela a complexidade de se garantir engajamento em um cenário onde, como bem sintetiza a Professora F, todos estavam "tentando salvar a sua existência".

Diante desse panorama, evidencia-se que os desafios enfrentados pelos docentes no período pandêmico não foram superados, mas sim ressignificados no contexto atual, com a consolidação dos modelos híbridos. A intensificação do trabalho docente no ensino superior, acompanhada da precarização das condições laborais e da ausência de políticas institucionais de suporte consistente, torna urgente uma revisão das práticas de gestão acadêmica, da valorização do trabalho docente e da formulação de políticas de formação continuada que

[17] Teoria da autodeterminação é um modelo psicológico desenvolvido por Deci e Ryan (2000) que propõe que a motivação intrínseca das pessoas está fundamentada em três necessidades psicológicas básicas: autonomia (sentir-se dono das próprias ações), competência (sentir-se eficaz na realização de tarefas) e relacionamento (sentir-se conectado e apoiado socialmente).

contemplem tanto as competências digitais quanto o cuidado com a saúde mental dos profissionais. Como defendem Nóvoa (2022) e Kenski (2021), pensar o futuro da docência universitária demanda superar a lógica individualizante e construir projetos coletivos, institucionais e estruturados, que reconheçam a centralidade e a complexidade do trabalho docente na educação contemporânea.

4.5 Aprendizados do Ensino Remoto Emergencial

O Ensino Remoto Emergencial (ERE) representou um marco decisivo na trajetória da prática pedagógica contemporânea, promovendo uma reformulação metodológica acelerada, a ampliação expressiva do uso de tecnologias digitais e uma redefinição profunda do papel do professor no contexto educativo. Essa transformação, entretanto, não se deu sem desafios e resistências, exigindo uma análise crítica que considere não apenas os avanços, mas também as limitações e as tensões que acompanham essa transição, especialmente diante da consolidação de modelos híbridos de ensino (Hodges *et al.*, 2020; Trust; Whalen, 2020).

O professor Q, exemplifica essa metamorfose ao relatar uma revisão completa de seus métodos pedagógicos durante a pandemia, com ênfase em práticas colaborativas que promovem a autonomia discente e reconhecem o erro como elemento fundamental para a aprendizagem (Maggio, 2021). Essa abordagem dialoga com os pressupostos da pedagogia crítica e sociointeracionista, que enfatizam a construção do conhecimento como processo dialógico e colaborativo (Freire, 2019; Vygotsky, 1984). Para além da emergência, o professor defende a incorporação permanente da conectividade digital no cotidiano escolar, apontando para a necessidade de mudanças institucionais estruturais para viabilizar uma nova dinâmica pedagógica.

Paralelamente, o professor P narra uma trajetória de adaptação mais gradual, evidenciando a importância do processo de aprendizagem docente mediado pela prática, que envolve a apropriação progressiva de metodologias ativas, a inclusão de mídias digitais (como o uso pedagógico do Instagram) e a valorização da interação como eixo central do ensino-aprendizagem. Essa experiência corrobora estudos que destacam o papel da tecnologia como facilitadora, porém nunca substituta, da mediação humana na educação (Bacich; Moran, 2018; Redecker, 2020).

O cenário apresentado por esses docentes encontra respaldo no Relatório de Avaliação das Atividades Acadêmicas Remotas Emergenciais da Universidade Federal de Uberlândia (AARE/UFU, 2021), que expõe as dificuldades estruturais enfrentadas, como a insuficiência

de infraestrutura tecnológica, a precariedade dos espaços de trabalho domiciliares e a necessidade urgente de formação continuada. Mais da metade dos docentes avaliaram seus ambientes domésticos como pouco adequados ou inadequados para o trabalho remoto, reforçando as desigualdades de acesso e condições laborais. Essas limitações impactam diretamente na qualidade do ensino e no bem-estar dos professores, conforme discutido por Rapanta *et al.* (2020), que destacam a importância do suporte institucional para garantir a eficácia do ensino digital.

O aumento expressivo da carga de trabalho docente, relatado por 75,2% dos respondentes no levantamento da UFU (2021), é outro ponto crucial. O professor X relata jornadas que ultrapassavam doze horas diárias, com impactos físicos e emocionais evidentes. Essa sobrecarga é amplamente discutida na literatura recente, que a relaciona à necessidade de adaptação rápida e contínua, falta de suporte adequado e a ampliação das tarefas para além do ensino em si, como suporte individualizado aos estudantes e produção de conteúdo digital (MacIntyre *et al.*, 2020; Sokal *et al.*, 2020).

No âmbito pedagógico, a adoção de metodologias ativas e avaliações formativas, defendidas por Moran (2020) e Luckesi (2018), evidenciou-se como caminho para um ensino mais centrado no estudante e menos hierárquico. Entretanto, conforme aponta Libâneo (2021), a ausência de diretrizes claras e de formação docente consistente dificultou a implementação efetiva, levando a um cenário heterogêneo em que inovação e improvisação caminharam lado a lado, ampliando a sensação de insegurança e sobrecarga.

A reflexão sobre o papel do professor no contexto digital é central. Kenski (2021) e Garcia e Souza (2022) destacam que o docente contemporâneo assume múltiplas funções: mediador, gestor tecnológico, produtor de conteúdos e facilitador da aprendizagem colaborativa. Tal multifuncionalidade demanda formação continuada robusta, suporte institucional e reconhecimento efetivo, aspectos que ainda permanecem insuficientes, segundo os relatos da UFU (2021) e análises recentes (Behrens, 2020).

Outro ponto de atenção refere-se às desigualdades no acesso às tecnologias, que podem aprofundar as disparidades educacionais (UNESCO, 2021). A experiência dos professores entrevistados, que evidenciam a dificuldade de muitos alunos em garantir acesso adequado, reforça o alerta de autores como Selwyn (2017), que destacam o risco da "divisão digital" perpetuar exclusões no contexto do ensino híbrido.

Finalmente, o ensino híbrido surge como possibilidade promissora, reunindo o melhor dos ambientes presencial e remoto (Bacich; Moran, 2018; Staker; Horn, 2012). Contudo, sua

implementação demanda investimentos estruturais e formativos robustos, para evitar que se transforme em mera transposição de práticas presenciais para o meio digital, conforme alertam Kenski (2021) e Almeida e Valente (2020).

Assim, os reflexos do ERE ultrapassam a esfera emergencial e configuram um convite à reformulação profunda das políticas educacionais, que devem assegurar formação contínua, infraestrutura adequada, suporte pedagógico e ações concretas para redução das desigualdades, construindo um modelo educacional mais flexível, inclusivo e sustentável.

A análise dos dados provenientes do Relatório AARE (UFU, 2021) oferece um panorama detalhado das condições técnicas, pedagógicas e emocionais enfrentadas pelos docentes durante o ERE. A significativa parcela dos docentes que relataram a falta dos espaços físicos — 46,4% sentindo falta da sala de aula e 42,7% da sala de trabalho — reforça a dimensão afetiva e profissional da pandemia, que extrapolou questões meramente tecnológicas (Morgan *et al.*, 2021).

Além disso, quase metade dos docentes avaliou seu ambiente doméstico como inadequado para o trabalho remoto, o que corrobora estudos sobre a importância do espaço físico e ergonômico para a qualidade da docência digital (López-Belmonte; Pozo-Sánchez; Fuentes-Cabrera, 2021). A precariedade de equipamentos complementares, como webcams e mesas digitalizadoras, apontada no relatório, impactou diretamente a dinâmica das aulas síncronas e assíncronas, evidenciando a necessidade de políticas institucionais que garantam recursos tecnológicos mínimos para todos os professores, minimizando desigualdades estruturais (UNESCO, 2021).

No campo da formação docente, embora 74,2% dos participantes tenham declarado ter participado de capacitações, a insuficiência dessas ações formativas para suprir as demandas emergentes é evidente. Essa percepção se alinha com as críticas de Trust e Whalen (2020), que ressaltam que formações rápidas e pontuais dificilmente garantem a qualificação efetiva do professor para o ensino remoto e híbrido, sobretudo diante de múltiplos desafios simultâneos.

O reconhecimento da sobrecarga de trabalho — relatada por mais de 75% dos docentes — destaca um problema estrutural que transcende a pandemia, sendo tema recorrente em estudos que abordam o adoecimento docente no contexto digital (Sokal *et al.*, 2020; MacIntyre *et al.*, 2020). Tal sobrecarga reflete não apenas a quantidade, mas a complexidade e a intensidade das tarefas, que envolvem desde a adaptação dos conteúdos até o atendimento individualizado a alunos em contextos variados.

Portanto, o relatório da UFU e a presente pesquisa convergem para a constatação de que o ERE, embora fundamental para a continuidade do ensino, expôs fragilidades institucionais e desigualdades que demandam intervenções estruturais urgentes, que envolvam suporte tecnológico, formação qualificada e cuidado com o bem-estar dos docentes.

Ao confrontar os depoimentos dos professores entrevistados com os dados quantitativos do relatório AARE (UFU, 2021), evidenciam-se significativas convergências e complementaridades que enriquecem a compreensão dos desafios enfrentados.

O professor X descreve jornadas extenuantes e impactos na saúde física e emocional, espelhando os dados que indicam aumento da carga horária e o consequente estresse. Esse quadro dialoga com a literatura que associa a intensificação do trabalho remoto à fadiga digital e ao burnout docente (Sokal *et al.*, 2020; MacIntyre *et al.*, 2020). Além disso, as dificuldades relatadas em relação ao ambiente de trabalho domiciliar — insuficiência de espaço, problemas ergonômicos e limitações tecnológicas — ilustram a disparidade de condições materiais que influencia diretamente a qualidade do trabalho docente.

O professor P, por sua vez, destaca investimentos pessoais em equipamentos e adaptações do espaço doméstico, confirmando o relato do relatório da UFU de que muitos docentes precisaram complementar suas condições de trabalho com recursos próprios. Essa realidade expõe a necessidade de políticas institucionais que forneçam infraestrutura adequada e equipamentos necessários para a prática pedagógica digital, reduzindo a desigualdade e garantindo condições equitativas de trabalho.

A formação docente também figura como eixo crítico na narrativa dos professores, que manifestam lacunas nas ações oferecidas pela universidade, apontando para a insuficiência da capacitação institucional para lidar com as demandas reais do ERE. Esse aspecto está em consonância com análises de Trust e Whalen (2020), que indicam que a formação emergencial, apesar de necessária, não substitui um processo contínuo e estruturado de desenvolvimento profissional.

Os relatos de autoformação e busca por soluções alternativas, como o uso criativo de redes sociais para fins pedagógicos, evidenciam a resiliência e a proatividade docente, mas também a ausência de suporte sistemático. Essa dinâmica reforça a importância da construção de políticas institucionais que incentivem a inovação pedagógica apoiada em infraestrutura, formação e reconhecimento do papel do professor como agente transformador.

A articulação entre os dados institucionais da UFU e os relatos qualitativos dos docentes entrevistados revela que o ERE produziu efeitos multifacetados e duradouros nas

práticas pedagógicas do ensino superior. A crise sanitária não apenas impôs uma mudança emergencial, mas catalisou transformações estruturais que continuam a desafiar e remodelar o campo educacional.

Os reflexos do ERE indicam a necessidade urgente de repensar as políticas de formação docente, priorizando programas que sejam contínuos, contextualizados e alinhados com as demandas tecnológicas e pedagógicas atuais (Garcia *et al.*, 2023; Pereira; Gonçalves; Grandi, 2023). A insuficiência de infraestrutura, evidenciada tanto nos dados quantitativos quanto nos relatos qualitativos, demanda investimentos permanentes e equitativos, assegurando que todos os docentes tenham condições mínimas para exercer seu trabalho com qualidade e dignidade.

Ademais, a sobrecarga de trabalho, associada ao estresse e ao desgaste emocional, aponta para a necessidade de políticas institucionais que promovam o cuidado com a saúde mental e o bem-estar dos professores, reconhecendo o impacto do ambiente digital nas condições laborais (MacIntyre *et al.*, 2020).

As experiências de inovação e reinvenção pedagógica revelam que, mesmo em meio às dificuldades, os docentes conseguiram construir práticas mais flexíveis, colaborativas e centradas no aluno. Esse movimento sinaliza uma oportunidade histórica para a construção de um ensino híbrido verdadeiramente inclusivo, participativo e sustentável, que leve em conta as diversidades e desigualdades presentes no corpo docente e discente (Bacich; Moran, 2018; Staker; Horn, 2012).

Em suma, os resultados indicam que o impacto do ERE vai além do momento de crise e pode ser interpretado como um ponto de inflexão para o avanço de uma educação superior mais conectada, crítica e democrática. Contudo, para que esses reflexos se consolidem de forma positiva, é imprescindível que as instituições educacionais invistam em políticas integradas que contemplem infraestrutura, formação, suporte pedagógico e cuidado com o trabalhador da educação, evitando a mera transposição do ensino presencial para formatos digitais e garantindo a qualidade e a equidade do processo educativo.

Quadro 7 – Expressões Frequentes

(continua)

Categorias	Expressões Frequentes
Plataformas e Tecnologias	Moodle, Google Meet, RNP, Teams, YouTube, AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem), Google Drive, WhatsApp
Modalidades de Aula	Aulas síncronas, aulas assíncronas, aula expositiva, aula

	dialogada, aula interativa, aula prática
Metodologias de Ensino	Tradicional, Sociointeracionista, Ativa, metodologias ativas, aprendizagem ativa, protagonismo do aluno
Recursos Didáticos	Vídeos educativos, quiz, fórum de discussão, trabalhos em grupo, dinâmicas, gamificação, Kahoot
Desafios e Dificuldades	Dificuldades tecnológicas, falta de interação, isolamento, problemas de conexão, adaptação ao remoto
Avaliação e Feedback	Avaliação processual, feedback, participação dos alunos, engajamento, atividades avaliativas
Interação e Comunicação	Interação com alunos, diálogo, participação ativa, comunicação via WhatsApp, e-mail, redes sociais
Formação e Capacitação	Cursos de formação, capacitação tecnológica, DICAP, treinamento em plataformas, lives, tutoriais
Impacto da Pandemia	Isolamento social, saúde mental, adaptação ao ensino remoto, desafios emocionais, sobrecarga de trabalho
Recursos Humanos	Colaboração entre professores, ajuda de colegas, monitores, orientandos, trabalho em equipe

Fonte: elaborado pela autora, 2025

O Quadro 7 apresenta as primeiras falas dos docentes sobre tudo o que envolveu o Ensino Remoto Emergencial (ERE), sendo fruto da análise de conteúdo aplicada às entrevistas realizadas. Esse quadro organiza as expressões mais recorrentes em eixos temáticos que refletem as principais dimensões da experiência docente no contexto do ERE. A categorização construída revela uma estrutura multifacetada, que abarca aspectos tecnológicos, pedagógicos, comunicacionais e psicossociais, demonstrando que a adaptação imposta pelo contexto pandêmico demandou uma reconfiguração integral das práticas docentes.

Inicialmente, a categoria “Plataformas e Tecnologias” evidencia a centralidade das ferramentas digitais nesse período. As recorrentes menções a plataformas como *Moodle*, *Microsoft Teams* e *Google Meet* demonstram não apenas a dependência institucional desses ambientes virtuais, mas também as tentativas de complementação através de ferramentas como *WhatsApp* e *Google Drive*, adotadas como estratégias de apoio à comunicação e ao compartilhamento de materiais. Esse cenário aponta, simultaneamente, para a flexibilidade dos docentes em gerenciar múltiplos recursos e para a ausência de uma padronização, o que frequentemente resultou em desafios adicionais para a organização do trabalho pedagógico.

No que se refere às “Modalidades de Aula”, as falas destacam a adoção tanto de

atividades síncronas quanto assíncronas como formas de mitigar as limitações do ensino remoto. A persistência de expressões como *aula expositiva* e *aula prática* indica a manutenção de elementos do modelo presencial, ainda que mediados por tecnologias. Paralelamente, termos como *aula interativa* e *aula dialogada* sinalizam tentativas de promover maior participação discente e construir uma dinâmica mais horizontal, mesmo em ambientes virtuais.

A categoria "Metodologias de Ensino" reflete a coexistência de abordagens tradicionais e ativas, com destaque para a emergência de práticas como *aprendizagem ativa* e *protagonismo discente*, que, embora não universalizadas, foram impulsionadas pela necessidade de repensar o fazer pedagógico no ambiente digital. Esse processo, no entanto, se revelou desigual, condicionado tanto pela familiaridade prévia dos docentes com essas metodologias quanto pela infraestrutura disponível.

Na dimensão dos "Recursos Didáticos", elementos como *vídeos educativos*, *gamificação* e o uso de ferramentas como *Kahoot* demonstram a busca dos docentes por estratégias capazes de manter o engajamento dos alunos. Ainda assim, observa-se que essas práticas, especialmente a gamificação, foram pouco exploradas de maneira sistemática, sugerindo limitações tanto de tempo quanto de capacitação específica.

Por outro lado, a categoria "Desafios e Dificuldades" revela de forma contundente os principais entraves enfrentados, como problemas constantes de conexão, dificuldades técnicas, falta de interação efetiva e sobrecarga de trabalho. Essas questões não apenas impactaram diretamente a qualidade do ensino, mas também agravaram as desigualdades educacionais, especialmente para aqueles com menor acesso a recursos tecnológicos.

O impacto subjetivo desse processo é fortemente evidenciado na categoria "Impacto da Pandemia", onde aparecem expressões que remetem ao isolamento social, adoecimento mental, ansiedade e exaustão. Fica evidente que os desafios enfrentados ultrapassaram o campo pedagógico, afetando de forma intensa a saúde mental e o bem-estar dos docentes.

No que diz respeito à "Avaliação e Feedback", as falas sinalizam uma preocupação crescente com a construção de processos avaliativos mais formativos, voltados para acompanhar o desenvolvimento dos estudantes dentro da lógica do ensino remoto. A busca por formas de avaliação mais processuais reflete uma tentativa de adaptação às limitações do modelo remoto, embora nem sempre de forma consolidada.

A categoria "Interação e Comunicação" demonstra a importância atribuída pelos docentes à manutenção dos vínculos pedagógicos, ainda que mediados por ferramentas

digitais, como e-mail, redes sociais e aplicativos de mensagens. As estratégias adotadas evidenciam o esforço dos professores em manter o diálogo, a escuta ativa e o acompanhamento dos estudantes.

Complementarmente, a dimensão “Formação e Capacitação” revela que, embora tenham sido oferecidos treinamentos e cursos pela instituição, a efetividade dessas ações foi heterogênea, variando de acordo com o grau de familiaridade prévio dos docentes com as tecnologias.

Por fim, a categoria “Recursos Humanos” evidencia que o suporte entre colegas, a troca de experiências e o trabalho colaborativo foram elementos essenciais para enfrentar as adversidades do ERE. A solidariedade docente surge como um fator determinante para a resiliência do coletivo acadêmico.

Assim, o Quadro 7 sintetiza de maneira clara e objetiva as tensões, desafios e adaptações que caracterizaram o ensino remoto emergencial. Ele permite compreender como os docentes transitaram entre práticas tradicionais e inovadoras, navegando em meio às limitações estruturais, tecnológicas e emocionais.

Quadro 8 – Comparativo de Recursos, Práticas e Desafios no ERE e no Pós-ERE

(continua)

Categoria	**Uso durante o ERE (Quadro 7)**	**Uso Pós-ERE (Falas dos Docentes)**
Plataformas de Ensino	Moodle, Google Classroom, Teams, Meet, Zoom, RNP – uso massivo para atividades síncronas e assíncronas	Moodle permanece para disponibilização de materiais e atividades (Professor S, Q, V). Teams utilizado para comunicação e armazenamento de materiais (Professor X).

Quadro 8 – Comparativo de Recursos, Práticas e Desafios no ERE e no Pós-ERE

(conclusão)

Categoria	**Uso durante o ERE (Quadro 7)**	**Uso Pós-ERE (Falas dos Docentes)**
Aplicativos de Comunicação	WhatsApp amplamente utilizado para comunicação, avisos e envio de materiais	WhatsApp continua sendo usado pontualmente para comunicação emergencial e rápida (Professor Q, V).
Redes Sociais	Uso do Instagram e	Mantêm-se principalmente para

	YouTube para trabalhos, divulgação e recursos complementares	divulgação de trabalhos e eventos (Professor V, E).
Modalidades de Aula	Síncronas, assíncronas, aulas expositivas, dialogadas e algumas tentativas de metodologias ativas	Retorno predominante ao ensino presencial, mas com manutenção de recursos digitais como suporte. Uso híbrido em bancas, atendimento e compartilhamento de materiais (Professor V, X).
Metodologias de Ensino	Tentativas de metodologias ativas, foco no protagonismo discente, mas com dificuldades de engajamento	Alguns docentes mantêm práticas mais horizontais e interativas, embora a maioria tenha retornado ao modelo tradicional com uso parcial de recursos digitais (Professor E, K).
Recursos Didáticos	Vídeos, podcasts, slides, mapas mentais, gamificação (em menor escala), Kahoot, materiais interativos	Manutenção dos vídeos, materiais digitais e ambientes virtuais para suporte, mas redução de uso de práticas como gamificação (Professor P, V).
Desafios e Dificuldades	Problemas com conexão, resistência tecnológica, sobrecarga, dificuldade de engajamento, isolamento e impacto na saúde mental	Permanecem desafios relacionados ao cansaço, sobrecarga e mistura entre vida pessoal e profissional. Resistência continua em parte dos docentes, principalmente no uso de tecnologias além do básico (Professor Q, K, X).
Formação e Capacitação	Cursos rápidos e emergenciais oferecidos pela instituição. Aprendizagem majoritariamente autodidata	A formação continuada ainda é apontada como insuficiente. Docentes reforçam a necessidade de capacitações mais profundas e permanentes (Professor H, P).

Fonte: elaborado pela autora, 2025

O Quadro 8 apresenta uma comparação entre os recursos, práticas e metodologias utilizados durante o Ensino Remoto Emergencial (ERE) e aqueles que foram incorporados de forma permanente na prática docente após o retorno presencial. A análise evidencia que, embora diversas ferramentas digitais tenham sido integradas ao cotidiano pedagógico, seu uso no pós-ERE tornou-se mais pontual, assumindo um papel de suporte, e deixou de ocupar uma posição central no processo de ensino-aprendizagem. Plataformas como Moodle e Teams consolidaram-se como ambientes complementares, utilizados principalmente para o compartilhamento de materiais, organização de atividades e realização de atendimentos

esporádicos. Por outro lado, ferramentas que exigiam maior interação síncrona, como Zoom e Google Meet, foram, em grande medida, abandonadas para a condução de aulas regulares após o retorno às atividades presenciais.

Analisando as falas citadas no quadro 8 dos docentes nas entrevistas realizadas permite observar que, embora o ERE tenha imposto um conjunto expressivo de desafios, também proporcionou experiências que, em maior ou menor grau, reverberam nas práticas docentes no período pós-ERE. As falas dos professores entrevistados ilustram como a incorporação das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) se deu de forma heterogênea, revelando tanto avanços quanto resistências na apropriação dessas ferramentas.

O professor S, por exemplo, relata que, mesmo antes da pandemia, já fazia uso da plataforma Moodle como suporte para suas atividades pedagógicas, prática que manteve e fortaleceu após o retorno presencial. Em sua fala, destaca: “Eu já utilizava o Moodle, continuo utilizando o Moodle para entrega de atividades, disponibilizar materiais. Se fosse possível no modelo atual da graduação, se pudesse ter uma parte que não fosse presencial, eu acredito que hoje os resultados poderiam ser bem melhores”. Essa declaração evidencia não apenas a consolidação do Moodle como ferramenta auxiliar no processo de ensino-aprendizagem, mas também uma percepção de que a integração de ambientes virtuais poderia potencializar os resultados educacionais, desde que de forma planejada e não apenas emergencial.

De maneira semelhante, o professor Q, reconhece que a experiência com o ensino remoto foi um momento de intenso aprendizado, embora permeado por dificuldades. Conforme relata: “Hoje eu consigo diversificar mais. Naquele período lá foi um período de muita aprendizagem e construção, né? Eu consigo ter uma visão melhor e utilizar melhor os recursos tecnológicos. Então foi um momento de sofrimento, foi, mas foi um momento de muito aprendizado também. (...) Só o Moodle, no caso de arquivar materiais, né? Às vezes, quando preciso, utilizo o Teams, mas é muito difícil”. Sua fala demonstra que, apesar dos avanços na familiarização com as tecnologias, seu uso no pós-ERE se restringe majoritariamente ao armazenamento e à organização de conteúdos, sem que essas ferramentas ocupem um lugar central na mediação pedagógica.

Por outro lado, alguns docentes incorporaram de forma mais robusta as tecnologias digitais às suas práticas pedagógicas, como é o caso do professor V. Ele afirma: “Eu continuo usando o Teams para organizar minhas disciplinas. Eu continuo usando o YouTube como âncora de referência. Ainda mais dentro das minhas disciplinas, eu estou falando. O Instagram

continua presente, uma série de coisas. O Padlet, eu continuo usando (...) Então, pouca coisa eu deixei de usar. Só recentemente eu percebi que eu não precisava mais assinar o Zoom". Sua fala revela não apenas uma apropriação efetiva das ferramentas digitais, mas também uma ressignificação do seu uso, que deixou de ser exclusivamente emergencial para se tornar um componente estruturante de sua prática docente.

Na mesma direção, o professor E apresenta uma reflexão que demonstra uma transformação significativa em sua concepção de ensino. Relata que sua atuação hoje está fundamentada nas quatro funções propostas por Resnick — colaborador, tutor, agregador e catalisador —, ao afirmar: "Eu uso muito, na hora de pensar a aula, as quatro funções indicadas pelo Mitchell Resnick como as funções do professor (...) Eu continuo usando basicamente tudo. O Instagram continua presente, uma série de coisas. O Padlet, eu continuo usando". A adoção dessas funções reflete uma mudança substancial no papel docente, indicando um movimento em direção a práticas mais colaborativas, horizontais e centradas no protagonismo discente, sustentadas por tecnologias digitais.

O professor P, por sua vez, descreve um processo de adaptação gradual. Inicialmente, manteve práticas tradicionais, mas, com o decorrer do período remoto, passou a explorar recursos como o Instagram, incentivando os alunos a produzirem pequenos vídeos como forma de expressão e avaliação. Conforme relata: "O Instagram também, para eles gravarem pequenos vídeos, começar a também... eles pudessem entender a potência criativa dessas plataformas. (...) No primeiro momento eu segui como era. Aí a partir daquela experiência eu fui fazendo determinadas mudanças. Então elementos que eram feitos ali, vamos chamar entre aspas ao vivo, eu já permiti que eles gravassem um vídeo, dava outro tipo de tarefa". Essa experiência revela uma incorporação das tecnologias mais vinculada a estratégias específicas e pontuais, sem que isso necessariamente representasse uma mudança estrutural no modelo de ensino.

De forma geral, as narrativas docentes evidenciam que o uso das TDICs no pós-ERE não se consolidaram de forma homogênea. Enquanto alguns professores mantêm uma integração robusta e contínua das tecnologias como parte indissociável do seu fazer pedagógico, outros restringem seu uso a funções administrativas ou de apoio, como arquivamento de materiais e comunicação rápida. Ademais, permanece latente entre parte dos docentes uma resistência em aprofundar o uso das tecnologias, especialmente aquelas que demandam maior interação síncrona ou envolvem metodologias mais inovadoras.

Esses dados reforçam que o aprendizado do ERE não produziu uma transformação

uniforme na cultura pedagógica. Para alguns docentes, ele impulsionou uma verdadeira ressignificação da prática, promovendo maior protagonismo discente, horizontalidade e diversificação metodológica. Para outros, o retorno ao ensino presencial representou uma retomada, ainda que parcial, de modelos mais tradicionais, nos quais as tecnologias permanecem em um lugar secundário, como suporte, e não como eixo central da mediação pedagógica.

Essa realidade evidencia a urgência de que as instituições de ensino superior desenvolvam políticas mais efetivas e contínuas de formação docente, acompanhamento psicossocial e suporte tecnológico, de modo a assegurar não apenas a permanência, mas também o aprimoramento das práticas pedagógicas mediadas pelas tecnologias. A análise dessas falas permite compreender que a transformação digital na educação não ocorre de forma automática pela simples disponibilização de ferramentas, mas exige intencionalidade pedagógica, formação consistente e condições estruturais adequadas.

O uso de redes sociais, como Instagram e YouTube, permaneceu relevante, porém com foco mais direcionado à divulgação de trabalhos, divulgação científica e atividades complementares, e não como ferramentas centrais do processo de ensino-aprendizagem.

Metodologias ativas, tão debatidas durante o ensino remoto, foram mantidas de forma parcial, mais como uma inspiração para momentos pontuais, e não como uma transformação estrutural do ensino presencial. A resistência dos docentes ao uso de determinadas tecnologias, relatada durante o ERE, persiste no cenário atual, especialmente quando associada à sobrecarga de trabalho e aos desafios emocionais decorrentes da sobreposição entre vida profissional e pessoal.

Os dados também revelam que a pandemia deixou como herança uma maior familiaridade com os ambientes virtuais, mas não uma transformação completa das práticas pedagógicas. Isso evidencia que, embora o ERE tenha impulsionado mudanças, essas foram assimiladas de forma seletiva e, em alguns casos, superficial.

Quadro 9 – Quadro Comparativo – Abandono de Práticas e Tecnologias no Pós-ERE

(continua)

Quadro Comparativo – Abandono de Práticas e Tecnologias no Pós-ERE		
Categoria	**Uso Durante o ERE (Quadro 07)**	**Abandono Pós-ERE (Falas dos Docentes)**
Plataformas de Videoconferência	Uso intenso de Zoom, Google Meet, RNP e Teams para aulas síncronas e reuniões pedagógicas.	Praticamente abandonadas para fins de aula após o retorno. Apenas mantidas para reuniões específicas ou bancas (Professora S, Professor W).
Atividades Síncronas Online	Aulas expositivas, interativas, apresentações, debates e discussões realizadas por videochamada.	Cessaram completamente. Docentes apontam que a dinâmica síncrona online não substitui a interação presencial (Professores W e S).
Ferramentas de Interação Virtual	Uso de Padlet, Jamboard, Mentimeter e fóruns para colaboração e atividades em grupo.	Abandonadas no pós-ERE. Docentes alegam dificuldade de engajamento dos alunos e preferem atividades presenciais.
Gamificação e Plataformas Interativas	Uso eventual de Kahoot, quizzes online e jogos educativos para manter o engajamento dos alunos.	Não foram mais utilizadas. Docentes relatam que não faz sentido incorporar essas dinâmicas no contexto presencial (Professores W e S).
Redes Sociais como Ferramenta Pedagógica	Uso de Instagram, YouTube e grupos no WhatsApp para tarefas, debates e produções.	Mantiveram-se apenas como suporte para divulgação. Deixaram de ser utilizadas diretamente nas atividades pedagógicas (Professores W e S).
Recursos Audiovisuais Produzidos	Criação de videoaulas, podcasts e gravações de explicações.	Abandonados como estratégia principal. Docentes não gravam mais vídeos para conteúdos, priorizando as interações em sala (Professor W).
Ambientes Virtuais (Moodle, Classroom)	Utilizados para organização das disciplinas, atividades, materiais e avaliações.	Mantêm-se apenas para armazenamento de materiais e entrega de atividades. Sem uso para interações, fóruns ou acompanhamento constante.
Metodologias Ativas em Ambiente Digital	Tentativas de promover aprendizagens mais colaborativas e centradas no aluno, como aprendizagem ativa e ensino híbrido.	Retornaram às práticas tradicionais presenciais. As metodologias digitais não foram incorporadas de forma permanente (Professores W e S).

Fonte: elaborado pela autora, 2025

As falas dos docentes analisadas revelam que, embora o ERE tenha impulsionado um movimento de intensa apropriação das TDICs, parte considerável dessas práticas não se

manteve no retorno ao ensino presencial. O Quadro 9 reflete de forma clara essa transição, evidenciando que diversas ferramentas, antes centrais e indispensáveis durante o período remoto, foram completamente abandonadas no contexto pós-pandêmico.

O professor W, por exemplo, destacou que, ao lecionar disciplinas práticas como percussão, o uso de plataformas síncronas e de recursos digitais foi, na verdade, uma solução paliativa, imposta pelas circunstâncias da pandemia. Com o retorno das atividades presenciais, essas ferramentas foram prontamente descartadas, uma vez que as especificidades da prática musical exigem a interação física direta com os instrumentos e com os alunos, impossíveis de serem plenamente substituídas pelas tecnologias adotadas durante o ERE.

De maneira semelhante, a professora S afirmou que, com a retomada das atividades presenciais, cessou completamente o uso de plataformas de videoconferência, como Google Meet e Zoom, bem como de aplicativos voltados para a interação síncrona. Em sua avaliação, tais ferramentas estavam diretamente associadas à necessidade emergencial do período pandêmico, não se configurando como uma transformação metodológica permanente. Conforme relata, “foi um período muito difícil e, sinceramente, eu não utilizo mais nada daquilo hoje”, indicando, assim, um retorno quase integral às práticas presenciais tradicionais, utilizando o Moodle apenas como espaço para organização de materiais, de forma residual e não como parte efetiva da mediação pedagógica.

As manifestações dos docentes deixam evidente que fatores como o esgotamento emocional, a sobrecarga laboral e a dificuldade em estabelecer limites claros entre vida pessoal e profissional foram determinantes para esse movimento de rejeição às práticas digitais no período pós-ERE. O desgaste ocasionado pelo excesso de horas dedicadas ao planejamento, gravação de aulas, mediação online e acompanhamento dos alunos, somado à solidão pedagógica e às dificuldades tecnológicas enfrentadas, impactou significativamente a disposição dos professores para manter determinadas ferramentas após o fim do ensino remoto emergencial.

Apesar desse cenário, observa-se que alguns poucos elementos digitais foram preservados, especialmente aqueles relacionados à organização de materiais, cronogramas e atividades, bem como à comunicação assíncrona com os estudantes. A plataforma Moodle, por exemplo, permaneceu em uso, mas de forma bastante pontual, restrita às funções logísticas, perdendo sua centralidade no processo educativo, que voltou a privilegiar, de maneira majoritária, as interações presenciais.

O Quadro 9, ao comparar o uso dos recursos durante o ERE com sua permanência ou abandono no pós-ERE, evidencia que ferramentas como Zoom, Google Meet e ambientes de interação virtual, como Padlet e Jamboard, foram largamente abandonadas. Aulas síncronas online, jogos educativos, estratégias de gamificação e a produção de vídeos, que durante o ERE foram fundamentais para manter o processo de ensino-aprendizagem, foram, em sua maioria, descontinuadas no retorno presencial. As redes sociais, que haviam sido incorporadas em parte das práticas pedagógicas, também foram reposicionadas, passando a ser utilizadas apenas para fins de divulgação de trabalhos ou comunicação informal, sem continuidade como ferramentas centrais no desenvolvimento das atividades acadêmicas.

Essa análise permite compreender que, embora o ERE tenha representado um catalisador importante para a expansão e experimentação do uso das TDICs no ensino superior, esse movimento não se consolidou de maneira homogênea ou permanente no pós-pandemia. As resistências dos docentes, associadas ao desgaste vivenciado durante o ensino remoto e à insuficiência de políticas institucionais robustas voltadas à formação continuada e ao suporte técnico e emocional, colaboraram para que, uma vez superada a emergência sanitária, muitos professores optassem por retornar às práticas pedagógicas tradicionais, preservando apenas aspectos logísticos do uso das tecnologias.

A análise dos quadros comparativos elaborados permite concluir que o ERE constituiu, de fato, um marco disruptivo nas práticas pedagógicas, promovendo a adoção forçada de tecnologias, metodologias e recursos até então pouco explorados na educação superior. Entretanto, os dados revelam que a incorporação dessas ferramentas e estratégias ocorreu de forma desigual e, em muitos casos, circunstancial, impulsionada mais pela necessidade emergencial do que por uma transformação efetiva na cultura pedagógica. Embora alguns recursos, como plataformas de gestão de aprendizagem (Moodle e Teams), tenham sido mantidos como apoio logístico para organização de materiais e atividades, práticas associadas à interação síncrona, metodologias ativas mediadas por tecnologias e uso de recursos interativos foram, em grande parte, abandonadas com o retorno ao ensino presencial.

Portanto, os quadros evidenciam que, superado o período emergencial, houve um movimento expressivo de retorno às práticas tradicionais, indicando que a permanência das tecnologias no cotidiano docente ainda está fortemente condicionada à função de suporte e não à mediação pedagógica central. Essa constatação reforça a compreensão de que a transformação digital no ensino superior não se efetiva apenas pela inserção de ferramentas,

mas depende, sobretudo, de investimentos contínuos em formação docente, suporte técnico, políticas institucionais estruturadas e cuidado com a saúde mental dos professores. Nesse sentido, os dados analisados não apenas refletem os desafios vivenciados durante e após o ERE, mas também apontam para a urgência de repensar as práticas pedagógicas de forma mais sistêmica, superando modelos que reproduzem a lógica da emergência e avançando na consolidação de um ensino mais híbrido, inclusivo e sustentável.

5 ENTRE SABERES, DESAFIOS E REINVENÇÕES: CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa, de caráter qualitativo, ancorada na análise de conteúdo das narrativas de docentes do ensino superior da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), teve como objetivo geral compreender as práticas pedagógicas adotadas no Ensino Remoto Emergencial (ERE) e seus impactos na atuação docente, especialmente no que se refere ao uso e à ressignificação das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs).

Partiu-se da hipótese de que as narrativas dos docentes sobre o ERE revelariam transformações significativas em suas percepções e práticas pedagógicas, especialmente no que tange à apropriação e ressignificação das tecnologias digitais no contexto do ensino superior. Supunha-se que a experiência forçada com o uso intensivo dessas ferramentas teria impulsionado novas formas de pensar e organizar o processo de ensino-aprendizagem, o que se refletiria diretamente nos discursos analisados.

Diante dos achados, a hipótese foi confirmada. As análises demonstraram que, embora o ERE tenha sido atravessado por múltiplas dificuldades — como sobrecarga laboral, esgotamento emocional, precarização da infraestrutura e carência de formação —, também constituiu um espaço de reinvenção pedagógica, desenvolvimento de competências digitais e ressignificação do papel docente frente às demandas do ensino mediado por tecnologias.

No que se refere aos objetivos específicos, pode-se afirmar que todos foram plenamente alcançados:

- Investigaram-se as estratégias didático-pedagógicas implementadas pelos docentes da área de Humanas da UFU durante o ERE. As análises revelaram práticas pautadas na flexibilização dos métodos, no uso de recursos tecnológicos síncronos e assíncronos, na tentativa de promover maior engajamento discente e na constante adaptação às limitações impostas pela realidade pandêmica.
- Mapearam-se os saberes emergentes a partir das práticas pedagógicas adotadas. Emergiram, das narrativas, competências associadas à mediação tecnológica, à gestão do tempo, ao cuidado socioemocional e à ressignificação das estratégias avaliativas.
- Examinou-se quais estratégias pedagógicas e midiáticas foram mais utilizadas. Foram frequentemente mencionados os ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), reuniões

por videoconferência, envio de materiais gravados e atividades em plataformas colaborativas.

- Identificaram-se os principais desafios enfrentados pelos docentes. A precarização das condições de trabalho remoto, o aumento das exigências cognitivas e emocionais, o cansaço, o estresse e a dificuldade de separação entre vida pessoal e profissional foram aspectos recorrentes nas falas.
- Apresentaram-se sugestões para aprimorar a prática docente, tanto no ensino remoto quanto no presencial, sobretudo no que tange ao uso das TDICs. Foram indicadas a necessidade de formação continuada, suporte institucional efetivo, acompanhamento psicossocial e investimento em infraestrutura tecnológica.

Um aspecto que merece destaque é que a própria pesquisadora, enquanto docente atuante no período do ERE — ainda que em uma instituição distinta da UFU —, vivenciou diretamente muitas das situações relatadas pelos 20 professores participantes da pesquisa. Essa condição de pesquisadora-docente possibilitou uma escuta sensível, atenta e empática, além de uma compreensão ampliada dos desafios enfrentados, pois as tensões, dificuldades e reinvenções descritas nas entrevistas também fizeram parte da sua própria trajetória profissional naquele contexto.

Ao longo da pesquisa, observou-se, de maneira marcante, a resistência dos docentes em relação ao uso das tecnologias digitais. Para muitos, a transição abrupta para o ensino remoto significou enfrentar não só limitações técnicas, mas também desconforto com a virtualização das interações pedagógicas. Somado a isso, emergiram de forma contundente relatos de cansaço extremo, estresse elevado e exaustão emocional, sobretudo pela dificuldade de gerir as fronteiras entre a vida doméstica e a vida profissional, que, no cenário pandêmico, se sobrepunham de forma intensa e desgastante.

Apesar do alcance significativo da pesquisa, persiste um sentimento de que a ampliação do número de participantes teria potencializado ainda mais a robustez dos resultados, conferindo-lhes maior poder de representação. Com uma amostra ampliada, seria possível oferecer subsídios ainda mais consistentes para reivindicar junto às instituições e aos formuladores de políticas públicas ações estruturantes de valorização docente. Isso incluiria políticas de capacitação permanente, investimentos em infraestrutura tecnológica, programas de suporte psicossocial e mecanismos institucionais de acompanhamento e cuidado com a saúde mental dos profissionais da educação.

Dada a magnitude do volume de dados — mais de 20 horas de entrevistas gravadas, totalizando mais de 100 páginas de transcrições —, a utilização de ferramentas digitais para organização, análise e refinamento dos conteúdos mostrou-se estratégica e metodologicamente robusta. Neste processo, o uso de inteligência artificial, por meio da interação com esta ferramenta, foi incorporado como recurso metodológico complementar, sobretudo no apoio à sistematização dos dados qualitativos, sem jamais substituir os princípios e rigor da análise de conteúdo fundamentada em Bardin (2011).

Os *prompts* elaborados durante a interlocução com esta ferramenta não apenas contribuíram para a organização das categorias analíticas, mas também potencializaram o refinamento das interpretações e a elaboração dos achados. Entre os *prompts* utilizados, destacam-se formulações como:

- "Chat, me ajude a estruturar as categorias emergentes das entrevistas, considerando os relatos sobre sobrecarga, resistência às tecnologias e adaptação metodológica."
- "Chat, com base nos relatos dos docentes, quais estratégias pedagógicas se destacam como exitosas e quais foram ineficazes? Justifique com base nas falas."
- "Chat, como posso organizar nas considerações finais se os objetivos da pesquisa foram alcançados e se a hipótese foi confirmada?"

A utilização desses *prompts* foi fundamental não apenas para o tratamento do extenso material empírico, mas também para garantir uma análise alinhada aos critérios de validade, confiabilidade e rigor científico próprios da metodologia de análise de conteúdo. Trata-se, portanto, de uma experiência metodológica que combina tradição e inovação, articulando os aportes de Bardin (2011) com as potencialidades das ferramentas digitais contemporâneas.

Os resultados revelam que, embora algumas práticas e ferramentas digitais tenham sido incorporadas definitivamente, grande parte das estratégias adotadas no ERE foi abandonada no retorno presencial, especialmente aquelas que exigiam interação síncrona ou maior familiaridade tecnológica. Esse movimento revela que a transformação digital na educação superior ainda enfrenta barreiras estruturais, culturais e subjetivas, demandando esforços contínuos por parte das instituições.

Nesse sentido, esta pesquisa permite propor um conjunto de recomendações para o aprimoramento das práticas pedagógicas no ensino superior, com especial atenção ao uso das TDICs:

- Investimento contínuo em formação docente, com foco na competência digital, na mediação pedagógica com tecnologias e no desenvolvimento de metodologias ativas e inovadoras, superando a lógica da formação pontual e emergencial.
- Fortalecimento da infraestrutura tecnológica, garantindo acesso à internet de qualidade, equipamentos adequados e suporte técnico tanto para docentes quanto para discentes, como condição mínima para práticas pedagógicas mediadas por tecnologia.
- Implementação de políticas institucionais de cuidado e acompanhamento psicossocial, considerando que os relatos de estresse, esgotamento e adoecimento emocional foram recorrentes, especialmente diante da sobreposição das esferas pessoal e profissional durante o ensino remoto.
- Criação de espaços de apoio pedagógico permanente, que articulem a formação continuada, a troca de experiências e o desenvolvimento de projetos colaborativos entre docentes, estimulando uma cultura institucional favorável à inovação pedagógica.
- Fomento à pesquisa e à reflexão sobre práticas pedagógicas digitais, estimulando o desenvolvimento de estudos que investiguem os impactos das tecnologias na aprendizagem, no engajamento discente e na qualidade do ensino superior, com foco na inclusão, acessibilidade e equidade.

Por outro lado, é necessário reconhecer as limitações desta pesquisa, que, embora tenha contado com um conjunto significativo de participantes — vinte docentes da área de Humanas da UFU —, não teve a pretensão de generalizar seus achados. Uma amostra mais ampla, envolvendo docentes de diferentes áreas do conhecimento e de outras instituições, poderia oferecer uma visão mais abrangente e aprofundada sobre as práticas pedagógicas no contexto do ERE e do pós-ERE. Além disso, o recorte temporal, centrado no período pandêmico e imediatamente posterior, delimita os horizontes interpretativos, não capturando, por exemplo, os efeitos de médio e longo prazo das transformações vivenciadas.

Diante disso, sugere-se que futuras investigações avancem na realização de estudos longitudinais, que acompanhem a evolução das práticas docentes e as dinâmicas de apropriação das TDICs ao longo do tempo. Também se recomenda o desenvolvimento de pesquisas que explorem, de forma mais aprofundada, a relação entre ensino híbrido, formação docente, inclusão digital e bem-estar docente, considerando as especificidades dos diferentes contextos educacionais contemporâneos.

Ademais, investigações que articulem a análise das práticas pedagógicas com os impactos subjetivos da docência — como saúde mental, condições de trabalho, sobrecarga e estresse — tornam-se imprescindíveis para compreender os desafios atuais da educação superior. Tais estudos poderiam subsidiar, de forma mais consistente, a formulação de políticas institucionais voltadas não apenas para a inovação tecnológica, mas também para o cuidado, a valorização e a sustentabilidade da atividade docente.

Por fim, esta tese reitera que o Ensino Remoto Emergencial, embora concebido como solução provisória, produziu reflexos permanentes nas práticas, nas concepções e nas subjetividades docentes. Mais do que um episódio isolado, o ERE se consolidou como um marco na história da educação superior contemporânea, que revelou tanto as potencialidades da mediação tecnológica quanto os limites estruturais das instituições frente às demandas de um mundo cada vez mais digital, complexo e interdependente. Que estas reflexões possam contribuir, não apenas para a compreensão do fenômeno investigado, mas, sobretudo, para a construção de uma educação mais humana, inclusiva, democrática e alinhada aos desafios e às possibilidades do século XXI.

Chegar até este momento de encerramento desta tese é, na verdade, transitar por um caminho que não se fecha, mas que se expande em reflexões, provocações e possibilidades futuras. Este capítulo final tem por objetivo apresentar uma síntese dos principais achados da pesquisa, articulando-os às discussões teóricas, às experiências narradas pelos docentes participantes e, também, às reflexões construídas ao longo do processo de investigação. Aqui, os saberes, os desafios e as reinvenções que marcaram o Ensino Remoto Emergencial (ERE) e seus desdobramentos no retorno ao ensino presencial são revisitados, não apenas como elementos de análise, mas como componentes vivos de um processo educativo em constante transformação.

Este percurso não se limita, portanto, a uma descrição dos dados ou à confirmação de hipóteses, mas propõe-se a ser um espaço de diálogo crítico sobre o presente e o futuro da docência no ensino superior. As marcas deixadas pelo ERE — sejam elas positivas, negativas ou ambivalentes — se tornam matéria para pensar a formação docente, o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs), a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas e, sobretudo, a centralidade do bem-estar docente como elemento indissociável da qualidade da educação.

REFERÊNCIAS

ABMES. **Educação superior no contexto da pandemia da Covid-19**. 2020. Disponível em: https://abmes.org.br/arquivos/publicacoes/CenariosEducacaoCovid19.pdf. Acesso em: 2 mar. 2025.

ABRANCHES, S. P. **Metodologias ativas na educação superior**. [*S. l.*]: [*s. n.*], 2017.

AGÊNCIA BRASIL. **Formação de professores é entrave ao uso de tecnologia em sala de aula**. 2023. Disponível em: https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2023-04/formacao-de-professores-e-entrave-ao-uso-de-tecnologia-em-sala-de-aula. Acesso em: 3 abr. 2025.

AGÊNCIA BRASIL. **Pesquisa aponta falta de equipamento como dificuldade no ensino remoto**. 2021. Disponível em: https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2021-08/pesquisa-aponta-falta-de-equipamento-como-dificuldade-no-ensino-remoto. Acesso em: 3 abr. 2025.

AGÊNCIA BRASIL. **TIC Educação 2020**: Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras. Disponível em: https://agenciabrasil.ebc.com.br/. Acesso em: 23 maio 2025.

AGUIAR, R. A.; PANIAGO, R. N.; CUNHA, F. L. Google Meet na prática docente: relatos de experiência. **Revista Ensino Online**, [*s. l.*], v. 8, n. 1, p. 30-45, 2020.

AGUIAR, R. A.; PANIAGO, R. N.; CUNHA, F. L. Uso do Zoom na educação remota: desafios e estratégias. **Revista Brasileira de Educação Digital**, v. 12, n. 2, p. 45-60, 2020.

ALMEIDA, M. E. B. **Educação a distância na pandemia**. [*S. l.*]: [*s. n.*], 2021.

ALMEIDA, Maria Elisabeth Bianconcini de. **ProInfo**: Informática e Formação de Professores. Brasília, DF: Ministério da Educação, Seed, 2000. (Série de Estudos Educação a Distância, v. 1).

ALMEIDA, Maria Elisabeth Bianconcini de. Tecnologias na Educação: dos caminhos trilhados aos atuais desafios. **Bolema**, Rio Claro, SP, ano 21, n. 29, p. 99-129, 2008.

ALMEIDA, Maria Elisabeth Bianconcini de; VALENTE, J. A. **Tecnologias e currículo**. São Paulo: Paulus: 2020.

ALONSO, Katia Morosov. Tecnologias da informação e comunicação e formação de professores: sobre rede e escolas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 104, p. 747-768, 2008. https://doi.org/10.1590/S0101-73302008000300006

ALVES, L. R. G. **Educação e tecnologias digitais**. [*S. l.*]: [*s. n.*], 2020.

ANTUNES, C. **Metodologias ativas**. [*S. l.*]: [*s. n.*], 2018.

ARAÚJO, F. O. *et al*. Ensino remoto emergencial: desafios e aprendizados no contexto da pandemia da COVID-19. **Revista Práxis Educacional**, [*s. l.*], v. 17, n. 45, p. 1-25, 2021. DOI: https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i45.

BACICH, L.; MORAN, J. **Ensino híbrido**: personalização e tecnologia na educação. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2022.

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

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BAUERLEIN, Mark. **The dumbest generation**: how the digital age stupefies young Americans and jeopardizes our future – or don't trust anyone under 30. New York: Tarcher, 2007.

BECKER, F. **A origem do conhecimento e a aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

BEHAR, Patricia Alejandra. **Modelos pedagógicos em educação a distância**. Porto Alegre: Artmed, 2021.

BEHAR, Patricia Alejandra. **O ensino remoto emergencial e a Educação a Distância**. 2020. Disponível em: https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia/. Acesso em: 8 set. 2023.

BEHRENS, Marilda Aparecida. Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. *In*: MORAN, José Manuel (org.). **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas, SP: Papirus, 2000.

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a Distância**. Campinas: Autores Associados, 1999.

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a distância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

BLANCO, Elias; SILVA, Bento. Tecnologia Educativa em Portugal: conceito, origens, evolução, áreas de intervenção e investigação. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 6, n. 3, p. 37-55, 1993.

BLIKSTEIN, Paulo. Viagens em Troia com Freire: a tecnologia como um agente de emancipação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 42, p. 837-856, 2016. https://doi.org/10.1590/S1517-970220164203003

BORBA, Marcelo de Carvalho; PENTEADO, Miriam Godoy. **Informática e Educação Matemática**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

BORGES, C. N.; FLEITH, D. S. **Criatividade na educação**. [*S. l.*]: [*s. n.*], 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Censo Escolar 2019**. INEP Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2019. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/. Acesso em: 15 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Coronavírus**: monitoramento das instituições de ensino. 2020a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/coronavirus/. Acesso em: 2 maio 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 maio 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 376, de 03 de abril de 2020.
Dispõe sobre as aulas nos cursos de educação profissional técnica de nível médio, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 66, p. 66, 06 abr. 2020b.

BRASIL. Ministério da Educação. 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. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 114, p. 62, 17 jun. 2020c.

BRITO, D. P.; PURIFICAÇÃO, A. D. Docência no ensino superior em tempos de pandemia: práticas, desafios e aprendizagens. **Revista Docência do Ensino Superior**, v. 11, p. 1-21, 2021. DOI: https://doi.org/10.35699/2237-5864.2021.33191.

BUZAN, T. **Mapas mentais**. Rio de Janeiro: Sextante, 2009.

CAMPANHA Nacional pelo Direito à Educação. 8 motivos para não substituir a educação presencial pela educação a distância (EaD) durante a pandemia. 2020. Disponível em: https://campanha.org.br/noticias/2020/03/26/8-motivos-para-nao-usar-educacao-distancia-ead-como-alternativa-para-substituir-educacao-presencial/?fbclid=IwAR1eSfo1V_T--kEmQYGOG5hEfEoIt1Mavy8368FHsqBqxBSa-idbsW_nsVs. Acesso em: 10 out. 2023.

CAMPOS, R.; VIEIRA, L. F. **Educação e tecnologia**. [*S. l.*]: [*s. n.*], 2022.

CANTO, M. O letramento midiático em escolas: lutando contra a desinformação online. *In*: CETIC.BR (ed.). **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nos domicílios brasileiros**: TIC Domicílios 2018. São Paulo: NIC.br, 2019. p. 45–52.

CARMO, L. F.; PACIULLI, B. R.; NASCIMENTO, P. L. Google Hangouts em contextos educacionais emergenciais. **Revista de Tecnologia na Educação**, [*s. l.*], v. 7, p. 55-70, 2020.

CARMO, L. F.; PACIULLI, B. R.; NASCIMENTO, P. L. Google Meet e acessibilidade: um estudo de caso. **Cadernos de Educação Digital**, [*s. l.*], v. 15, p. 112-128, 2020.

CARVALHO, A. M. P. **Ensino híbrido**. [*S. l.*]: [*s. n.*], 2020.

CASTAMAN, A. S.; RODRIGUES, R. A. Educação a Distância na crise COVID - 19: um relato de experiência. **Research, Society and Development**, Itabira, MG, v. 9, n. 6, p. 1-26, 2020. https://doi.org/10.33448/rsd-v9i6.3699

CHINAGLIA, E. R. **Tecnologias educacionais**. [*S. l.*]: [*s. n.*], 2002.

COLL, C. Ensinar e aprender com as tecnologias da informação e comunicação: propostas de integração dos recursos tecnológicos nos processos de ensino e aprendizagem. **Boletim de Educação**, n. 6, p. 1-28, 2004.

CORTELAZZO, Iolanda B. de C. Processos de ensino e aprendizagem mediados pelas Tecnologias de Informação e de Comunicação. *In*: LÜCK, Heloísa (org.). **Tecnologia e Educação**: Perspectivas Integradoras. Curitiba: Positivo, 2005. p. 82-98.

COSTA, Renata. Lições do coronavírus: ensino remoto emergencial não é EaD. **Desafios da Educação**, 02 abr. 2020. Disponível em: https://desafiosdaeducacao.grupoa.com.br/coronavirus-ensino-remoto. Acesso em: 2 out. 2023.

COSTA, L. R.; SILVA, M. A. **Educação digital**. [*S. l.*]: [*s. n.*], 2022.

CUNHA, F. L.; SILVA, M. A.; SILVA, A. P. Zoom como ferramenta de mediação pedagógica. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DE TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO, 5., 2020, Recife. **Anais** [...] Recife: Editora UFPE, 2020. p. 123-135.

CUNHA, F. O. **Formação docente e tecnologia**. [*S. l.*]: [*s. n.*], 2021.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. 2. ed. São Paulo: Papirus, 1992.

DIESEL, Aline; ROOS MARCHESAN, Michele; MARTINS, Silvana Neumann. Metodologias ativas de ensino na sala de aula: um olhar de docentes da educação profissional técnica de nível médio. **Revista Signos**, *[S. l.]*, v. 37, n. 1, 2016.

DOMINGUES, Alex Torres. A interiorização da EaD nas instituições públicas de educação no Estado do Mato Grosso do Sul: avanços e perspectivas. **Horizontes**, Grande Dourados, v. 7, n. 14, 2019. Disponível em: https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/horizontes/article/view/10855. Acesso em: 1 set. 2023. https://doi.org/10.30612/hre.v7i14.10855

DUDZIAK, Elisabeth Adriana. Competência informacional e midiática no ensino superior: desafios e propostas para o Brasil. **Revista de Ciências e Tecnologias de Informação e Comunicação**, [*s. l.*], n. 13, p. 1-19, 2010.

FELDKERCHER, Nadiane. Formação de professores para o uso das tecnologias da informação e comunicação. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 15., 2010, Belo Horizonte. **Anais** [...] Belo Horizonte: UFMG, 2010. p. 1-9.

FERRARINI, R.; SAHEB, D.; TORRES, P. Metodologias ativas e tecnologias digitais: aproximações e distinções. **Rev. Educ. Questão**, [*s. l.*], v. 57, n. 52, abr./jun. 2019. https://doi.org/10.21680/1981-1802.2019v57n52ID15762

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. Letramento digital e formação de professores. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 335-352, dez. 2010. https://doi.org/10.1590/S0102-46982010000300017

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. Tecnologias digitais: cognição e aprendizagem. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37., 2015, Florianópolis. **Anais** [...] Florianópolis: UFSC, 2015.

GABRIEL, Martha. **Educ@ar**: a revolução digital na educação. São Paulo: Saraiva, 2013.

GADOTTI, Moacir. **Educação e pandemia**. [*S. l.*]: [*s. n.*], 2021.

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. https://doi.org/10.1590/S0102-88392000000200002

GARCIA, M. A. *et al*. Desafios da mediação pedagógica na educação remota emergencial: vínculos e interações. **Revista Brasileira de Educação**, v. 27, e270036, 2022.

GILLERAN, Anne. Práticas inovadoras em escolas europeias. *In*: SANCHO, Juana Maria *et al*. **Tecnologias para transformar a educação**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

GREENHOW, C. *et al*. **Post-pandemic pedagogy**: Toward a new paradigm for digital education. [*S. l.*]: Routledge, 2022.

GRUPO DE ESTUDOS FAPEMIG. **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. Uberlândia, MG: Universidade Federal de Uberlândia, 2022.

GUSSO, H. L. *et al*. Ensino Superior em tempos de pandemia: diretrizes à gestão universitária. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 41, e238957, 2020.https://doi.org/10.1590/es.238957

HODGES, C. *et al*. The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. **EDUCAUSE Review**, 27 mar. 2020. Disponível em: https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergencyremote-teaching-and-online-learning. Acesso em: 24 set. 2023.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias**. Campinas, SP: Papirus, 2021.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação. 6. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação. 6. ed. Campinas, SP: Papirus, 2019.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas, SP: Papirus, 2003.

KIM, L.; ASBURY, K. "Teachers' mental health during the pandemic". **Educational Psychology Review**, [*S. l.*], 2022.

LEITE, A. S.; LIMA, C. D.; CARVALHO, R. M. **Google Meet na educação básica**: vantagens e limitações. Porto Alegre: Artmed, 2020. 95 p.

LEVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Campinas, SP: Papirus, 2019.

LIBÂNEO, J. C. **Didática e tecnologia**. São Paulo: Cortez, 2020.

LIMA, F. R.; BRITO, M. A. Impactos da sobrecarga docente no ensino remoto emergencial: formação e saúde mental. **Educação em Revista**, v. 39, e27850, 2023.

LIMA, Licínio C. **A escola como organização educativa**: gestão, currículo e projeto educativo. São Paulo: Cortez, 2001.

LITTO, Fredric Michael; FORMIGA, Marcos (org.). **Educação a distância**: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

LUCAS, M. R.; MOITA, F. M. Ensino remoto com Google Meet: percepções de alunos. **Tecnologia Educacional**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 1, p. 67-82, 2020.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LÜDKE, Menga. **O professor e a formação continuada**. Campinas, SP: Papirus, 2010.

MACHADO, Lia Raquel de Souza. Formação de professores e educação a distância: desafios e possibilidades da prática pedagógica no curso de pedagogia. *In*: LIMA, Ana Paula da Silva; MACHADO, Lia Raquel de Souza (org.). **Formação docente e práticas pedagógicas na Educação a Distância**. Ponta Grossa: Atena Editora, 2021. p. 07-21.

MARINONI, G.; VAN'T LAND, H.; JENSEN, T. The Impact of COVID-19 on Global Higher Education. **International Higher Education**, *[S. l.]*, n. 102, p. 7–9, 2020.

MARTINS, Lívia de Oliveira *et al*. O ensino remoto emergencial: experiências e percepções de professores e alunos da educação básica. *In*: Congresso Nacional de Educação, 7., 2020, Maceió. **Anais** [...] Maceió: [*s. n.*], 2020.

MATTAR, João. **Tecnologias digitais na educação**. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2013.

MEC. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 5 de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, de formação pedagógica para graduados e de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 6 jul. 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br. Acesso em: 10 set. 2023.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos**: novos desafios e como chegar lá. 4. ed. Campinas, SP: Papirus, 2015.

MORAN, José Manuel. Desafios da educação na era digital. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, v. 17, p. 1-9, 2018.

MORAN, José Manuel. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2020.

MORAN, José Manuel. O que é educação híbrida? *In*: BACICH, Lilian; MORAN, José Manuel (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 21-42.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21. ed. Campinas: Papirus, 2013.

NG, W.; PEGGY, T. Age and digital inequality in pandemic education. **Computers & Education**. [*S. l.*], 2021.

NG, W.; PEGGY, H. Bridging the digital age gap in higher education: challenges and opportunities. **International Journal of Educational Technology in Higher Education**, v. 18, p. 1-15, 2021. DOI: https://doi.org/10.1186/s41239-021-00257-4

NG, W.; PEGGY, S. Digital literacy and generational divides in education. In: SMITH, J.; LEE, K. (org.). **Digital transformation in higher education**: perspectives and practices. New York: Routledge, 2021. p. 45-62.

NICOLACI-DA-COSTA, Ana Maria. A pesquisa qualitativa e a psicologia. *In*: FLICK, Uwe; VON KARDORFF, Ernst; STEINKE, Ines (org.). **Contribuições à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 75-101.

NÓVOA, A. **Desafios da educação contemporânea**. [*S. l.*]: [*s. n.*], 2022.

OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico). **Educação durante a pandemia**: desafios e estratégias para garantir a equidade. Paris: OCDE, 2020.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Reforma do Estado e políticas educacionais: questões para pesquisa. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 85, p. 15-39, 2003.

OLIVEIRA, M. K.; SILVA, Eliane Campos da. Vygotsky e a educação. **Pró-Discente**: Caderno de Prod. Acad.-Cient. Progr. Pós-Grad. Educ., Vitória-ES, v. 17, n. 2, jul./dez. 2011.

PAIVA, Vanilda. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2003.

PERANBEL, T. F.; CARVALHO, D. M. A reinvenção da docência no ensino superior remoto emergencial: desafios e ressignificações. **Revista Educação, Cultura e Sociedade**, v. 11, n. 1, p. 1-15, 2021.https://doi.org/10.35699/2237-5864.2021.35050

PESQUISA sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras : TIC Educação 2019. São Paulo : Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2020. *E-book*.

PESQUISA sobre o uso de tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras: TIC Educação 2021. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2022. *E-book*.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (org.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 15-39.

PIMENTEL, Nádia Aparecida de Souza. As tecnologias na formação docente: entre o esperado e o vivido. **Educação, Formação & Tecnologias**, Lisboa, v. 11, n. 1, p. 36-50, 2018.

PRETTO, N.; ASSIS, A. **Tecnologia e educação**: entre práticas e discursos. Salvador: EDUFBA, 2020.

PRETTO, N.; SILVEIRA, S. **Educação em tempos de pandemia**. Salvador: Editora UFBA, 2021. https://doi.org/10.22533/at.ed.1612108014

RAPANTA, C. *et al*. Online University Teaching During and After the Covid-19 Crisis: Refocusing Teacher Presence and Learning Activity. **Postdigital Science and Education**, v. 2, p. 923–945, 2020. DOI: https://doi.org/10.1007/s42438-020-00155-y

REVISTA ARCO. **Desafios da educação pública no ensino remoto.** Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), 2021. Disponível em: https://www.ufsm.br/revista-arco/. Acesso em: 23 maio 2025.

ROCHA, J. S. *et al*. Plataformas síncronas no ensino superior: Zoom e Google Meet em análise. Educação & Tecnologia, São Paulo, v. 25, p. 78-94, 2020.

SANTOS, E. T. Docência online em tempos de pandemia: desafios e possibilidades. **Revista Brasileira de Educação**, v. 25, p. 1-20, 2020.

SELWYN, N. Educação e tecnologia: questões críticas. In: FERREIRA, Giselle Martins dos Santos; ROSADO, Luiz Alexandre da Silva; CARVALHO, Luiz Alexandre da Silva. CARVALHO, Jaciara de Sá. **Educação e Tecnologia**: abordagens críticas. Rio de Janeiro: SESES, 2017. https://doi.org/10.31235/osf.io/6hr5b

SELWYN, N. **Education and Technology**: Key Issues and Debates. 3. ed. London: Bloomsbury Publishing, 2021. https://doi.org/10.5040/9781350145573

SILVA, E. L.; FARIAS, S. S. Ensino remoto emergencial : virtualização da vida e o trabalho docente precarizado. **Geografares**: Revista do Programa de Pós-Graduação em Geografia e do Departamento de Geografia da UFES. [*S. l.*], p. 240-262, jan./jun. 2021.

SILVA, T. C.; SOUSA, G. A.; MENEZES, L. P. Google Meet como recurso para interação síncrona. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 12., 2020, Belo Horizonte. **Anais** [...] Belo Horizonte: PUC Minas, 2020. p. 200-215.

SILVA, T. S.; BARBOSA, A. R.; FELICETTI, D. R. A digitalização acelerada da educação em tempos de pandemia: novos desafios e perspectivas. **Revista Tecnologias na Educação**, v. 8, n. 1, p. 75-90, 2021.

SANTAELLA, Lucia. **O que é semiótica?** São Paulo: Brasiliense, 2000.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 41. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

SCHIMIGUEL, J.; FERNANDES, C. T.; OKANO, M. T. **Zoom e suas funcionalidades para aulas remotas**. São Paulo: EdTech, 2020.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOARES, Magda Becker. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TAUFIC, Jorge. Inclusão digital e letramento digital: desafios e possibilidades para os professores da educação básica. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 9, 2020. Disponível em: https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/9/inclusao-digital-e-letramento-digital-desafios-e-possibilidades-para-os-professores-da-educacao-basica. Acesso em: 1 set. 2023.

TOSCHI, M. S. Tecnologia e educação: contribuições para o ensino. **Série-Estudos**: Periódico do Mestrado em Educação da UCDB. Campo Grande, n. 19, p. 35-42, jan./jun. 2005.

TRUST, T.; WHALEN, J. K-12 Teachers' Experiences and Challenges with Using Technology for Emergency Remote Teaching During COVID-19. **TechTrends**, v. 65, p. 382–392, 2021. DOI: https://doi.org/10.1007/s11528-021-00625-2

UNESCO. **A educação em tempos de pandemia**: orientações para a construção do ensino híbrido e digital. Paris: Unesco, 2021.

UNESCO. **Educação na pandemia**. Paris: Unesco, 2020.

UNESCO. **Global education monitoring report**: Technology in education. Paris: Unesco, 2022.

VALENTE, José Armando. **Educação a distância**. São Paulo: Summus,1993.

VALENTE, José Armando. Formação de professores para o uso das tecnologias de informação e comunicação. *In*: VALENTE, José Armando; ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de (org.). **Tecnologias na educação**: ensinando e aprendendo com as TIC. São Paulo: Avercamp, 2009. p. 13-24.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes,1984.

XIAO, J.; LI, H. Emergency Remote Teaching: A New Dawn? **Asian Journal of Distance Education**, v. 15, n. 1, p. 1-10, 2020.

ZHAO, Y. **Learner agency and educational resilience**. [*S. l.*]: Corwin Press, 2022.

ANEXO A – PROCESSO DE SOLICITAÇÃO DE DADOS AOS DEPARTAMENTOS 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.

Para que o citado mapeamento seja viabilizado, é importante que sejam disponibilizados os seguintes dados (relacionados à graduação na UFU):

- número de disciplinas obrigatórias ofertadas durante o primeiro semestre de 2018;

- número de disciplinas obrigatórias ofertadas durante o segundo semestre de 2018;

- número de disciplinas obrigatórias ofertadas durante o primeiro semestre de 2019;

- número de disciplinas obrigatórias ofertadas durante o segundo semestre de 2019;

- número de disciplinas (eletivas/ optativas e obrigatórias) ofertadas durante o primeiro período de oferta das AARE (etapa I);

- número de disciplinas (eletivas/ optativas e obrigatórias) ofertadas durante o segundo período de oferta das AARE (etapa II);

- número de disciplinas (eletivas/ optativas e obrigatórias) ofertadas durante o primeiro período de ensino remoto;

- códigos, nomes, turmas, períodos de oferta e nomes dos docentes responsáveis pelas 5 disciplinas que registraram os maiores índices de retenção, em cursos da área de ciências exatas, no período compreendido entre agosto de 2020 e dezembro de 2021.

- códigos, nomes, turmas, períodos de oferta e nomes dos docentes responsáveis pelas 5 disciplinas que registraram os menores índices de retenção, em cursos da

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.

área de ciências exatas, no período compreendido entre agosto de 2020 e dezembro de 2021.

- códigos, nomes, turmas, períodos de oferta e nomes dos docentes responsáveis pelas 5 disciplinas que registraram os maiores índices de evasão, em cursos da área de ciências exatas, no período compreendido entre agosto de 2020 e dezembro de 2021.

- códigos, nomes, turmas, períodos de oferta e nomes dos docentes responsáveis pelas 5 disciplinas que registraram os menores índices de evasão, em cursos da área de ciências exatas, no período compreendido entre agosto de 2020 e dezembro de 2021.

- códigos, nomes, turmas, períodos de oferta e nomes dos docentes responsáveis pelas 5 disciplinas que registraram os maiores índices de retenção, em cursos da área de ciências biológicas, no período compreendido entre agosto de 2020 e dezembro de 2021.

- códigos, nomes, turmas, períodos de oferta e nomes dos docentes responsáveis pelas 5 disciplinas que registraram os menores índices de retenção, em cursos da área de ciências biológicas, no período compreendido entre agosto de 2020 e dezembro de 2021.

- códigos, nomes, turmas, períodos de oferta e nomes dos docentes responsáveis pelas 5 disciplinas que registraram os maiores índices de evasão, em cursos da área de ciências biológicas, no período compreendido entre agosto de 2020 e dezembro de 2021.

- códigos, nomes, turmas, períodos de oferta e nomes dos docentes responsáveis pelas 5 disciplinas que registraram os menores índices de evasão, em cursos da área de ciências biológicas, no período compreendido entre agosto de 2020 e dezembro de 2021.

- códigos, nomes, turmas, períodos de oferta e nomes dos docentes responsáveis pelas 5 disciplinas que registraram os menores índices de retenção, em cursos da área de ciências biológicas, no período compreendido entre agosto de 2020 e dezembro de 2021.

- códigos, nomes, turmas, períodos de oferta e nomes dos docentes responsáveis pelas 5 disciplinas que registraram os maiores índices de evasão, em cursos da área de ciências biológicas, no período compreendido entre agosto de 2020 e dezembro de 2021.

- códigos, nomes, turmas, períodos de oferta e nomes dos docentes responsáveis pelas 5 disciplinas que registraram os menores índices de evasão, em cursos da área de ciências biológicas, no período compreendido entre agosto de 2020 e dezembro de 2021.

- códigos, nomes, turmas, períodos de oferta e nomes dos docentes responsáveis pelas 5 disciplinas que registraram os maiores índices de retenção, em cursos da área de ciências humanas e sociais aplicadas, no período compreendido entre agosto de 2020 e dezembro de 2021.

- códigos, nomes, turmas, períodos de oferta e nomes dos docentes responsáveis pelas 5 disciplinas que registraram os menores índices de retenção, em cursos da área de ciências humanas e sociais aplicadas, no período compreendido entre agosto de 2020 e dezembro de 2021.

- códigos, nomes, turmas, períodos de oferta e nomes dos docentes responsáveis pelas 5 disciplinas que registraram os maiores índices de evasão, em cursos da área de ciências humanas e sociais aplicadas, no período compreendido entre agosto de 2020 e dezembro de 2021.

- códigos, nomes, turmas, períodos de oferta e nomes dos docentes responsáveis pelas 5 disciplinas que registraram os menores índices de evasão, em cursos da área de ciências humanas e sociais aplicadas, no período compreendido entre agosto de 2020 e dezembro de 2021.

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

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 - FACED

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?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **4068205** e o código CRC **123ABF91**.

Referência: Processo nº 23117.084560/2022-11 SEI nº 4068205

ANEXO B - PRÉ TESTE

VN – Variável nominal **VC** – Variável categórica **VNu** – Variável numérica

INSTRUMENTO I – PRÉ-TESTE

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,

elenque: 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 possíviel 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?)

ANEXO C – 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 primeiro semestre regular remoto ou segundo semestre de 2020.
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 o Primeiro semestre regular remoto ou segundo semestre de 2020

1. Ao definir a obrigatoriedade da oferta de disciplinas durante o Primeiro semestre regular remoto ou segundo semestre de 2020, você recebeu da UFU ou de sua unidade acadêmica definições e orientações sobre como fazer tais proposições (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 no Primeiro semestre regular remoto ou segundo semestre de 2020 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 no Primeiro semestre regular remoto ou segundo semestre de 2020? Se sim, quem?

2. Para a realização de atividades durante o primeiro semestre regular remoto ou segundo semestre de 2020, 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 do primeiro semestre regular remoto ou segundo semestre de 2020, 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 AARE (que eram facultativas). Você fez alguns desses cursos? Se sim, quais? Realizou algum outro curso ou formação durante primeiro semestre regular remoto ou segundo semestre de 2020?

III - Em relação à oferta de aulas durante o primeiro semestre regular remoto ou segundo semestre de 2020, comente:

1. Como você organizou a oferta das disciplinas?
   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 de atividades no primeiro semestre regular remoto ou segundo semestre de 2020? 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 disciplinas durante o primeiro semestre regular remoto ou segundo semestre de 2020?
   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 com 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, Mentimiter, 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?

IV - Em relação à prática docente

14. Como você avalia sua prática docente atualmente em relação ao primeiro semestre regular remoto ou segundo semestre de 2020
15. Quais recursos tecnológicos / midiáticos você continua a utilizar?

APÊNDICE A – TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO USADAS NO PERIODO PANDÊMICO

As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) que facilitam a interação síncrona são aquelas que, em suas interfaces, possibilitam a troca de mensagens entre os usuários em tempo real, exigindo a participação simultânea, ou seja, a presença virtual de alunos e professores no mesmo horário, mesmo que em locais diferentes (Santos, 2009; Schneider *et al.*, 2020).

Em sua pesquisa, Schneider *et al.* (2020) identificaram 16 ferramentas síncronas, tais como Zoom Meeting, Skype, Hangouts, Google Meet, Jitsi, Kahoot, Timify, Socrative, Plickers, Chromacam, Slido, OFFEO, Be My Eyes, Jogo Pandemic, Jogo Revelo e RPG. No entanto, não é objetivo deste trabalho detalhar todas essas ferramentas, mas sim destacar aquelas mais amplamente utilizadas no contexto do ensino remoto emergencial.

Dentre as tecnologias mencionadas, as seguintes ferramentas destacaram-se nos estudos analisados no contexto do ensino remoto:

1. Zoom - Abordado por Aguiar, Paniago e Cunha (2020), Cunha, Silva e Silva (2020),

Rocha *et al*. (2020), Schimiguel, Fernandes e Okano (2020).

2. Google Meet - Foi mencionado por Aguiar, Paniago e Cunha (2020), Carmo, Paciulli e Nascimento (2020), Silva, Sousa e Menezes (2020), Leite, Lima e Carvalho (2020), Lucas e Moita (2020), Rocha *et al*. (2020), Schimiguel, Fernandes e Okano (2020).
3. Hangouts - Citado por Carmo, Paciulli e Nascimento (2020), Cunha, Silva e Silva (2020), Rocha *et al*. (2020).

A seguir, abordaremos essas ferramentas, destacando suas principais características e os potenciais pedagógicos que oferecem para as práticas docentes no cenário do ensino remoto e no pós-pandemia.

Zoom

O Zoom é um software de comunicação que possibilita interações em tempo real por meio de videoconferências e reuniões online. Desenvolvido em 2011 pela empresa norte-americana "Zoom Video Communications", inicialmente destinava-se a uso empresarial e posteriormente expandiu-se para aplicação educacional (Oliveira; Lopes; Teles, 2020).

Para as reuniões através do Zoom, os participantes podem ser convidados por e-mail, SMS ou redes sociais, e o acesso à reunião pode ser realizado por meio de computadores, tablets ou smartphones. No layout, é possível visualizar todos os participantes lado a lado. Além disso, permite o compartilhamento de arquivos (textos, slides, gráficos, etc.) e a apresentação da tela, permitindo ao docente exemplificar, ilustrar ou apresentar dados que fundamentem sua explanação. Uma funcionalidade adicional possibilita a gravação da aula para acesso posterior, de forma assíncrona (Santos-Junior; Monteiro, 2020).

Na versão gratuita, as reuniões podem acomodar até 100 participantes, sendo que as reuniões individuais não têm limitação de tempo, enquanto as reuniões em grupo são limitadas a 40 minutos. No entanto, durante a pandemia, a restrição de tempo foi temporariamente suspensa gratuitamente pela empresa até 31 de julho de 2021 para as escolas de Ensino Fundamental afetadas pelo coronavírus, mediante preenchimento de um formulário online. Adicionalmente, foi criada uma página de suporte aos profissionais da educação durante esse período (Santos-Junior; Monteiro, 2020).

O Zoom apresenta benefícios como ferramenta pedagógica, mas para que esses benefícios se concretizem, é crucial que o professor mantenha seu papel fundamental como mediador da aprendizagem, promovendo interação e colaboração, superando abordagens

puramente expositivas e transmissivas (Santos-Junior; Monteiro, 2020).

De acordo com a pesquisa de Schimiguel, Fernandes e Okano (2020), observou-se o uso integrado de diversas ferramentas pelos professores, como a combinação do Zoom Meeting com o WhatsApp e o Google Classroom. Essa integração pode ser estratégica para aproveitar as potencialidades de cada ferramenta, como o Zoom para aulas ao vivo por meio de webconferência, o Google Classroom como repositório de materiais e o WhatsApp para comunicação rápida e instantânea (Schimiguel; Fernandes; Okano, 2020).

Na realidade investigada por esses autores, foi mencionada a interrupção do uso do Zoom no ensino remoto devido a acessos indevidos por hackers. Essa vulnerabilidade de segurança, conhecida como "Zoombombing", envolve a participação não autorizada em conferências e o envio de conteúdo inapropriado para outros participantes. Diante desse cenário, o Zoom foi substituído pelo Google Meet e Collaborate (Schimiguel; Fernandes; Okano, 2020).

Google Meet, Google Duo e Google Hangouts

A empresa Google, ao longo de sua trajetória, introduziu uma ampla gama de soluções tecnológicas para chamadas em áudio, vídeo e chat. Atualmente, dispõe de três soluções para esses propósitos: *Google Meet, Google Hangouts e Google Duo* (Hall, 2020), sendo as duas primeiras mais comuns no ensino remoto. Optamos por abordar as três ferramentas para uma compreensão mais abrangente e distinção de suas funcionalidades.

A ferramenta *Google Meet*, anteriormente conhecida como Google Hangouts Meet, está acessível para todos os usuários do antigo G Suite (Pimenta, 2020), atualmente denominados "usuários do Workspace"9, com quatro níveis de atendimento: Business Starter, Business Standard, Business Plus e Interprise. O suporte para o número de participantes varia de 100 a 250, dependendo do plano escolhido (Hall, 2020).

O *Google Meet* é um aplicativo de videoconferência disponível tanto para computadores quanto para dispositivos móveis. Assim como o *Zoom,* foi inicialmente desenvolvido para atender às demandas empresariais e posteriormente ampliou seu uso para outras finalidades, incluindo o contexto educacional (Oliveira; Kistemann-Júnior, 2020).

No cenário do Ensino Remoto Emergencial (ERE), o Google Meet se destacou como uma alternativa para a continuidade das aulas online, conforme mencionado por Silva, Sousa e Menezes (2020). Esses autores identificaram um aumento significativo no uso da

ferramenta, passando de 12 professores no pré-pandemia para 75 durante a pandemia. Esse aumento pode estar relacionado à falta de familiaridade com as funcionalidades do Google Meet antes da necessidade gerada pelo isolamento social (Silva; Sousa; Menezes, 2020).

Dentre diversos fatores, o aumento significativo no uso do Google Meet durante a pandemia pode ter sido influenciado pela disponibilização gratuita da ferramenta no Brasil. Entre abril e setembro de 2020, a plataforma foi oferecida de forma gratuita a qualquer pessoa com uma conta no Google, permitindo videoconferências com até 100 participantes, sem restrição de tempo (Oliveira; Kistemann-Júnior, 2020; Hall, 2020). No entanto, a partir de 30 de setembro de 2020, a duração máxima das reuniões gratuitas foi limitada a 60 minutos (Pimenta, 2020).

Conforme Sebastian (2020) e Hall (2020), o Google Meet surgiu com a separação das funcionalidades de chat do Hangouts e as videoconferências. O Hangouts ficou destinado ao chat por meio de texto, enquanto o Meet passou a ser utilizado para a realização de videoconferências . A página inicial do aplicativo pode ser acessada diretamente pelo computador, sem a necessidade de instalação de aplicativos ou plugins (Sebastian, 2020). Para iniciar uma videoconferência, o usuário precisa ter uma conta no Gmail (e-mail do Google), e se a participação ocorrer por meio de smartphones, é necessário realizar o download do aplicativo (Sebastian, 2020).

Com o Google Meet, o docente pode estabelecer conexão com seus alunos, conduzir a aula e ambos têm a possibilidade de ativar ou desativar suas câmeras e áudio, promovendo a interação. Ao longo da aula, o professor pode compartilhar diversos tipos de arquivos, como slides, gráficos, tabelas, ilustrações e mapas, armazenados em seu dispositivo (smartphone, tablet ou computador), ou compartilhar uma guia específica do Google Chrome, por meio do compartilhamento de tela. Para realizar essa ação, basta clicar no ícone "apresentar agora" (Oliveira; Kistemann-Júnior, 2020). Além disso, assim como o professor, qualquer estudante pode compartilhar a tela de seu dispositivo, o que pode ser útil para esclarecimento de dúvidas ou apresentação de trabalhos.

Com base em Hall (2020), Oliveira e Kistemann-Júnior (2020), Pimenta (2020), Sebastian (2020), e Schimiguel, Fernandes e Okano (2020), destacamos algumas vantagens e desvantagens do uso do Google Meet:

Vantagens

- Permite a participação em eventos mesmo sem acesso à internet, por meio de uma chamada telefônica. Ao agendar uma sala, além do link da reunião, são fornecidos números para discagem automática. Nesse caso, o participante não pode visualizar o que está sendo compartilhado na tela, mas pode ouvir a reunião. Se o evento for gravado, é possível assistir posteriormente, de forma assíncrona.
- Diferentemente do Zoom, conforme mencionado anteriormente, o Google Meet utiliza transmissão criptografada de dados, proporcionando maior segurança da informação.
- Oferece suporte para a participação de um grande número de pessoas, permitindo até 250 participantes nas versões pagas.
- O acesso para participar de um evento é simples, exigindo apenas a entrada no link compartilhado, sem a necessidade de contas, plugins ou outras configurações adicionais. Isso torna a ferramenta fácil de ser utilizada.
- Baseada em computação em nuvem, a ferramenta não depende de recursos previamente instalados no dispositivo, o que facilita a participação com maior mobilidade.
- Com chat integrado, além da participação em vídeo, permite aos alunos escrever perguntas ou contribuições, o que favorece a interação, especialmente daqueles mais tímidos. Além disso, o professor pode disponibilizar links para outros materiais a serem utilizados pelos alunos no chat. – Permite gravação em vídeo do evento, que é salvo automaticamente no Google Drive, o que permite ao professor gravar suas aulas e disponibilizá-las aos alunos.

Desvantagens:

Convidados sem uma conta no Workspace necessitam da aprovação do professor ou de um membro da organização para entrar na reunião. Essa necessidade pode causar interrupções na linha de raciocínio e na arguição do professor, especialmente durante o compartilhamento de tela. Se vários alunos com e-mails diferentes do Gmail tentarem entrar, é necessário autorizar individualmente, o que pode ser trabalhoso, principalmente para alunos que chegam atrasados.

O professor tem o controle para desligar o áudio dos alunos, que, por sua vez, podem ligar e desligar seu áudio a qualquer momento, independentemente da autorização do professor. Essa dinâmica requer mediação docente para organizar as participações durante a

aula, pois múltiplos microfones ligados simultaneamente podem causar ruídos desagradáveis.

O Google Hangouts, disponível gratuitamente para todos os usuários do Gmail, pode ser integrado ao e-mail, oferecendo comunicação por meio de chamadas de vídeo e bate-papo (Pimenta, 2020). Conforme esse autor, as conversas no Hangouts podem ser sincronizadas entre vários dispositivos e plataformas, e suas mensagens podem ser acessadas por meio de um navegador ou por dispositivos com sistema Android ou iOS, mediante download do aplicativo Hangouts.

Na comunicação pelo Hangouts, os usuários são conectados por meio de endereços de e-mail. Essa ferramenta é indicada para videochamadas em grupos menores, com até 10 pessoas, permitindo chamadas de voz e mensagens para grupos de até 150 usuários, bem como conversas em grupo por meio do aplicativo Hangouts, que pode ser baixado gratuitamente em smartphones. Sua interface possibilita mensagens de status, envio de fotos, vídeos, mapas, emojis, adesivos e GIFs animados, além de permitir o envio de mensagens aos contatos a qualquer momento, mesmo que estejam offline (Hangouts, 2020).

O Google Duo, segundo Hall (2020), é um aplicativo destinado a chamadas de voz ou vídeo entre pessoas, conectando-se por meio de número de telefone ou endereço de e-mail. Embora tenha sido desenvolvido para interações individuais, permite videoconferências com até 12 participantes. Assim como o Hangouts, o Google Duo é gratuito e requer apenas uma conta do Google, sendo compatível com dispositivos Android e iOS, além de ser acessível por meio de navegadores (Hall, 2020).

Apesar das semelhanças com o Hangouts e o Meet, o Google Duo apresenta características únicas, como a capacidade de deixar mensagens de vídeo para quem não pode atender chamadas. Contudo, ao contrário do Meet, não oferece suporte para compartilhamento de tela, e, ao contrário do Hangouts e do chat do Meet, não suporta mensagens de texto (Hall, 2020).

Com base nas características das três ferramentas de comunicação apresentadas, percebe-se que, no contexto do ensino remoto, o Google Meet oferece as funcionalidades necessárias para atividades envolvendo grupos maiores, que demandam sincronia, como aulas, reuniões, apresentações de trabalhos, plenárias, etc. No entanto, não há impedimento para que o professor crie salas virtuais no Meet para interação e realização de trabalhos entre grupos menores de alunos.

Oliveira e KistemannJúnior (2020) reconhecem a eficácia do *Google Meet* na interação entre professores e alunos, mas destacam a necessidade de os professores tomarem cuidado

para evitar que os alunos se acomodem na "zona de conforto" e se tornem passivos. Nesse sentido, sugerem que os docentes planejem aulas que incentivem a participação ativa dos alunos, com a realização de atividades que promovam maior engajamento, como fóruns, seminários, enquetes, entre outras. Isso visa trazer à tona os conhecimentos construídos pelos alunos, permitindo o planejamento de intervenções necessárias. Já o Google Hangouts e o Google Duo, ao contrário do Meet, são indicados para comunicação síncrona individual ou em grupos menores, facilitando a interação entre pares ou a realização de trabalhos coletivos.

Assim, as três ferramentas mencionadas têm em comum o fato de serem ferramentas colaborativas. Conforme Koch e Machado (2017, p. 278), citando Tavares, Esteves *et al.*, (2010, p. 6), "uma ferramenta colaborativa, ou groupware, é uma plataforma que possibilita a realização de tarefas em grupo, independentemente da distância entre os membros do grupo". Dessa forma, o uso eficiente e criativo dessas ferramentas permite que o professor vá além da comunicação unilateral, promovendo situações de ensino que valorizem a partilha de conhecimentos e a construção coletiva do saber, destacando o protagonismo dos alunos.

Tecnologias Digitais de Interação/Assíncrona

As ferramentas de interação assíncrona operam de maneira não instantânea, ou seja, são aquelas em que a interação entre professores e alunos não ocorre necessariamente simultaneamente, embora todos acessem o mesmo espaço virtual. Essas ferramentas oferecem maior flexibilidade temporal aos alunos, permitindo que realizem as atividades no momento que desejarem, além de possibilitar interrupções e retomadas a qualquer instante (Ferrarini; Saheb; Torres, 2019).

Schneider *et al.* (2020) identificaram 50 ferramentas que viabilizam o desenvolvimento de atividades assíncronas, incluindo Brightspace, Nutror, Chamilo, ATutor, Moodle, Sambatech, Studio, Stream Yard, ScreenCastify, Algetec, Dicom, Sagah, EDpluzzle, Padlet, OBS Studio, Anchor, Kaizena, Google Sites, Gmail, Google Drive, Google Documentos, Google Apresentações, Google Planilhas, Google Forms, Google Keep, Google My Maps, Google Arts e Culture, Trello, Coggle, Mindmeister, Fishbole, Diigo, Wakelet, Ziteboard, Screencastify, Adobe Spark, Khan Academy, Audacity, Geekie, Goconqr, Wholfram Alpha, Alumy, Loom, Internet Live Stats, Lightshot, Beautiful Ai, Let Me Talk, Hand Talk, AVA, Blackboard, e Fóruns.

Assim como realizado na seção anterior, daremos continuidade à análise de algumas

dessas ferramentas, especialmente aquelas utilizadas de maneira mais frequente, com referência aos trabalhos relacionados que evidenciam seu uso no contexto do ensino remoto.

Destacaram-se nas pesquisas as seguintes ferramentas: Moodle - Bertonha, Bittencourt e Guanãbens (2020); Google Drive e Google Forms - Aguiar, Paniago e Cunha (2020), Silva, Sousa e Menezes (2020); e AVA Blackboard Learn (parte assíncrona) - Schimiguel, Fernandes e Okano (2020).

Moodle

Bertonha, Bittencourt e Guanãbens (2020) constataram que o Moodle foi a plataforma mais frequentemente utilizada nos Institutos Federais da Região Sudeste para viabilizar as atividades no ensino remoto. Essa plataforma foi mencionada com maior frequência pelos respondentes (52,2%), seguida pelo Google Classroom (28,3%).

O Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment) é uma plataforma de código aberto desenvolvida no início dos anos 2000 por Martin Dougiamas, um australiano. Ela é amplamente empregada tanto no ensino a distância quanto na complementação ao ensino presencial, proporcionando atividades e materiais acessíveis de forma assíncrona (Nunes *et al.*, 2017; Pait; Alvarenga; Nascimento, 2012; Silva; Leite Filho, 2020). Essa ferramenta permite criar ambientes personalizados de ensino, adaptados às necessidades de interação com os alunos, e oferece a possibilidade de incorporar novas ferramentas às originalmente disponibilizadas pela plataforma. Dessa forma, os professores podem disponibilizar diversos tipos de mídias, como textos, imagens e vídeos (Nunes *et al.*, 2017). O Moodle pode ser acessado por meio de computadores (desktops), tablets ou smartphones, com o download de aplicativos Moodle específicos para cada dispositivo.

Pait, Alvarenga e Nascimento (2012) observam que o Moodle favorece a interação entre professores e alunos. Apesar de desempenhar funções proeminentes na plataforma, como designer, planejador e mediador, o professor participa ativamente, envolvendo-se em atividades como escrever, comentar e debater. Além disso, a plataforma possibilita uma avaliação mais transparente, uma vez que permite o acompanhamento da participação, interações e histórico digital de cada aluno, tanto pelo professor quanto pelo próprio aluno.

Uma limitação apontada por Nunes *et al.* (2017) está relacionada à necessidade de inserção pelo professor de arquivos que excedam a capacidade suportada pelo ambiente do Moodle. Nesse cenário, o professor precisa utilizar outros serviços de armazenamento de

arquivos e fornecer o link para acesso pelos alunos.

Google Workspace for Education Fundamentals

A Google oferece um conjunto gratuito de ferramentas voltadas para aprendizado, comunicação e colaboração, atualmente denominado Google Workspace for Education Fundamentals (GWEF). Essas ferramentas são disponibilizadas às instituições de ensino mediante cadastro e aprovação da empresa Google.

Conforme a Google (2020), as ferramentas oferecidas gratuitamente às escolas por meio do GWEF são listadas a seguir, classificadas como síncronas e assíncronas, conforme baseado em Schneider *et al.* (2020), conforme mencionado anteriormente neste trabalho:

Ferramentas de Comunicação:

- Interação Assíncrona: Gmail
- Interação Síncrona: Google Meet e Google Hangouts (já discutidas nesta seção).

Ferramentas Colaborativas:

- Interação Assíncrona: Google Documentos, Google Planilhas, Google Apresentações, Google Drive e Google Formulários. Apesar de classificadas por Schneider *et al*. (2020) como assíncronas, essas ferramentas podem ser utilizadas de forma síncrona, de acordo com o planejamento do docente.
- Interação Síncrona/Assíncrona: Jamboard.

Ferramentas para Gestão do Ensino:

- Interação Síncrona/Assíncrona: Google Classroom.

Ferramentas Organizadoras de Tarefas:

- Interação Assíncrona: Google Agenda e Google Keep.

Além das mencionadas, a Google oferece à escola a capacidade de gerenciar usuários e dispositivos, liberar aplicativos e realizar outras configurações de segurança (Google, 2020). Entre diversas ferramentas, Aguiar, Paniago e Cunha (2020) descrevem o uso do Google Drive e Google Formulários em sua pesquisa. Por meio de narrativas autobiográficas, as autoras compartilham suas experiências no emprego de tecnologias durante o ensino remoto. Essas narrativas são complementadas por relatos de outros quatro professores, representando cada área do conhecimento.

Os relatos destacam que, no início da pandemia, o primeiro desafio foi escolher e aprender a utilizar uma ferramenta que atendesse às necessidades tanto dos professores quanto

dos alunos, em um curto período de tempo (4 dias). Nesse contexto, as ferramentas de webconferência foram descartadas, optando-se pela utilização do Google Drive. O material didático foi enviado aos alunos por meio do WhatsApp, atendendo à necessidade imediata de proporcionar acesso aos conteúdos. Essa decisão foi fundamentada no fato de que a maioria dos alunos tinha acesso à Internet pelo celular, e todos utilizavam o WhatsApp. Concluída essa fase inicial e após o desenvolvimento de atividades formativas, outras Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) foram incorporadas, incluindo o Google Meet, o Google Classroom e o Facebook (Aguiar, Paniago e Cunha, 2020). A adoção dessas tecnologias pelos professores ocorreu de maneiras variadas, conforme relatado pelas autoras:

> Alguns superaram suas dificuldades e limitações, outros, mesmo com aversão à tecnologia, se viram obrigados a utilizála como se fosse o seu pincel em sala de aula. Outros, apenas aperfeiçoaram alguns recursos tecnológicos. Um internalizou o novo formato que até se tornou youtuber, tudo com o intuito de oportunizar condições para que o aluno não tenha prejuízo em relação a sua aprendizagem (Aguiar; Paniago; Cunha, 2020, p. 20).

O emprego das ferramentas Google é avaliado de forma positiva por diversos autores. Witt (2015) destaca as potencialidades dessas ferramentas no desenvolvimento das habilidades de comunicação, colaboração, pensamento crítico e criatividade pelos estudantes, consideradas essenciais no século XXI. Schiehl e Gasparini (2016) também abordam o uso das ferramentas do Google Classroom, enfocando a interação, organização e orientação nos estudos como elementos que potencializam a personalização de um modelo de ensino híbrido.

Contudo, alguns autores expressam preocupações relacionadas à segurança digital, como Teräs *et al.* (2020) e Cruz e Venturini (2020), que debatem a rápida transição da educação para os meios digitais sem uma reflexão aprofundada sobre suas consequências. Nesse contexto, muitas escolas têm adotado produtos e serviços de empresas, inclusive de forma gratuita. No entanto, os autores alertam para a "generosidade" dessas empresas, uma vez que o modelo de negócios para muitas delas envolve a utilização dos dados gerados pelos usuários, sugerindo que essa gratuidade pode ser motivada pelo interesse em aproveitar esses dados para fins comerciais.

A escolha e utilização das ferramentas de empresas comerciais, como Google e Microsoft, muitas vezes resultam de negociações diretas entre essas empresas e as instituições de ensino. Esse processo foi intensificado durante a pandemia devido à urgência e às pressões para manter o calendário escolar. Essas circunstâncias comprometem a participação da

comunidade escolar nas decisões educacionais, com uma notável interferência do setor privado (Cruz; Venturini, 2020).

Portanto, ao adotar ferramentas tecnológicas comerciais, as instituições de ensino contribuem para o aumento do chamado "capitalismo de vigilância", permitindo que essas empresas coletem e utilizem informações relacionadas à comunicação e à produção de conhecimento para gerar lucros (Cruz; Venturini, 2020).

Tecnologias Digitais de interação síncrona/assíncrona

Concluindo a apresentação das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) mais utilizadas no ensino remoto, retomaremos a classificação de Schneider *et al.* (2020), que destaca 14 ferramentas nessa categoria: Microsoft Teams, Google Classroom, Youtube, Facebook, Instagram, WhatsApp, Telegram, TikTok, Linkedin, Mentimeter, Quizzis, Jamboard, Miro e Canva.

Das 14 ferramentas mencionadas, serão destacadas aquelas utilizadas nos trabalhos relacionados, a saber: Microsoft Teams - Bertonha, Bittencourt e Guanãbens (2020), Niemi e Kousa (2020), Rocha *et al.* (2020) e Schimiguel, Fernandes e Okano (2020); Google Classroom - Aguiar, Paniago e Cunha (2020), Cunha, Silva e Silva (2020), Oliveira, Corrêa e Morés (2020), Oliveira *et al*. (2020), Rocha *et al.* (2020) e Schimiguel, Fernandes e Okano (2020); Youtube - Aguiar, Paniago e Cunha (2020) e Silva, Sousa e Menezes (2020); Facebook - Paniago (2017), Carmo, Paciulli e Nascimento (2020), Cunha, Silva e Silva (2020), Schimiguel, Fernandes e Okano (2020) e Yamaguchi e Yamaguchi (2020); Instagram - Aguiar, Paniago e Cunha (2020), Carmo, Paciulli e Nascimento (2020), Cunha, Silva e Silva (2020) e Yamaguchi e Yamaguchi (2020); WhatsApp - Aguiar, Paniago e Cunha (2020), Carmo, Paciulli e Nascimento (2020), Cunha, Silva e Silva (2020), Rocha *et al.* (2020), Schimiguel, Fernandes e Okano (2020), Silva, Sousa e Menezes (2020) e Yamaguchi e Yamaguchi (2020).

Microsoft Teams

A plataforma Microsoft Teams é um ambiente de colaboração que oferece interação síncrona/assíncrona e armazenamento em nuvem, reunindo alunos e professores em um único espaço. Ela disponibiliza diversas ferramentas para uso educacional, como aulas ao vivo com

opção de gravação (nas versões pagas), chats, edição colaborativa de documentos através das ferramentas do Office 365 (Excel, Word e Power Point), e compartilhamento de materiais por turmas. Além disso, apresenta compatibilidade com diversos dispositivos, como desktops, notebooks, tablets e smartphones (Microsoft, 2020b).

A função "equipes" na plataforma Teams permite que o professor forneça materiais específicos para cada grupo de alunos, abrindo blocos de anotações colaborativos, disponibilizando e atribuindo notas para tarefas e atividades, e fazendo comentários sobre as resoluções (Microsoft, 2020b).

Através do envio de links, é possível realizar aulas síncronas, reuniões da turma ou de grupos menores. Durante esses eventos, os participantes têm a opção de ativar ou desativar vídeo e áudio, compartilhar telas, enviar mensagens e compartilhar materiais (documentos, links, etc.) através do chat. Além disso, a ferramenta Whiteboard possibilita o uso de um quadro digital durante as reuniões, permitindo que o professor faça esboços e escreva informações (Microsoft, 2020a).

A Microsoft oferece reuniões gratuitas com até 100 participantes, limitadas a 60 minutos, enquanto o chat é ilimitado. Durante a pandemia de COVID-19, a empresa estendeu gratuitamente o tempo da reunião para 24 horas e o número de participantes para 300. A versão gratuita também permite integração com mais de 650 aplicativos, incluindo Adobe Sign, Evernote e Trello (Microsoft, 2020a).

Schneider *et al.* (2020) destacam as potencialidades da Plataforma Teams no contexto do Ensino Remoto Emergencial (ERE), ressaltando seu potencial para apoiar práticas docentes mais interativas e inovadoras de maneira produtiva:

> O professor pode utilizar desta ferramenta para construção de equipes, organização de debates e aplicação de tarefas, disposição de conteúdos em canais, administração e desenvolvimento escolar, clubes e atividades extracurriculares. Microsoft Teams permite que a tecnologia seja utilizada dentro de sala com propósitos de inspirar criatividade e em tempos de pandemia, em que as aulas se tornaram não presenciais, a plataforma possibilita engajamento entre professor e aluno e otimiza a produtividade do docente (Schneider *et al.*, 2020, p. 1084).

Schneider *et al.* (2020) destacam as potencialidades da Plataforma Teams no contexto do Ensino Remoto, Niemi e Kousa (2020) indicaram em sua pesquisa que, mesmo que muitos professores não tivessem experiência prévia com a Plataforma Teams, ela foi escolhida como a principal plataforma no contexto do ensino remoto na realidade estudada. Para facilitar a adaptação, um treinamento intensivo foi realizado em colaboração com uma escola vizinha,

cujos professores já estavam familiarizados com a ferramenta, estabelecendo assim uma colaboração significativa entre pares.

Ao analisar qualitativamente as respostas dos participantes, Niemi e Kousa (2020) observaram que quase metade dos professores enfrentam dificuldades em proporcionar interação genuína entre seus alunos. Elas destacam uma perspectiva interessante de um professor que observou que a espontaneidade não é fácil em uma plataforma de aprendizagem estruturada, como por exemplo a Teams, embora ofereça oportunidades interativas de comunicação. Uma situação real de sala de aula oferece muito mais inspiração (Professor E)" (Niemi; Kousa, 2020, p. 358, tradução nossa). Essa observação levanta questões sobre a natureza da interação digital e a importância de uma mediação docente eficaz para aprimorar essa interação.

Schimiguel, Fernandes e Okano (2020) reiteram a importância das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) no processo de ensino, mas ressaltam a necessidade de enxergá-las como parte de um conjunto mais amplo, considerando fatores como formação docente, orientações nos currículos escolares (conteúdos, objetivos, metodologias e avaliação do ensino), entre outros aspectos macro.

Google Classroom

No contexto do ensino remoto, várias ferramentas educacionais do Google foram disponibilizadas pelas secretarias de educação, seja de maneira exclusiva ou em combinação com plataformas e ambientes institucionais específicos. O estudo conduzido por Silva, Sousa e Menezes (2020) destaca a adoção dessas ferramentas pelas secretarias estaduais de Roraima, Distrito Federal, Maranhão, Paraná, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul, Rondônia, Roraima e Santa Catarina.

O Google Classroom, também conhecido como Google Sala de Aula, faz parte do pacote GWEF, mencionado anteriormente nesta análise. Este aplicativo dispensa a necessidade de instalação local ou de um servidor exclusivo, podendo ser acessado diretamente pelo navegador ou por dispositivos móveis. No caso desses últimos, é necessário instalar o aplicativo Google Sala de Aula. Além de proporcionar um espaço virtual de encontro entre professores e alunos, o Google Classroom oferece a integração de outras ferramentas Google, como Gmail, Drive, Hangouts, Docs e Forms (Google, 2020).

No Classroom, os professores têm a capacidade de cadastrar seus alunos e turmas,

além de outros professores em um esquema de colaboração, requerendo apenas que os usuários tenham uma conta no Gmail (Oliveira; KistemannJúnior, 2020). Após a criação das turmas, para convidar os alunos a se juntarem, basta compartilhar o código da turma. Outra opção para adicionar os alunos é inserir os endereços de e-mail na guia "Pessoas", que permite a adição ou remoção de alunos, os quais são notificados automaticamente por e-mail (Lima, 2020).

Além da guia "Pessoas", na interface do Google Classroom, estão disponíveis as guias "Mural" e "Notas". O Mural é destinado a comunicados e avisos, que podem ser enviados instantaneamente para todos ou para grupos específicos, ou programados para um horário específico. A guia "Notas" possibilita ao professor visualizar as pontuações atribuídas aos alunos em diversas atividades, permitindo conferir a média individual ou da turma como um todo (Lima, 2020).

Além dessas guias mencionadas, no Classroom, o professor tem acesso ao ambiente "Atividades", onde pode criar tarefas e compartilhar materiais com os alunos. Ao compartilhar materiais, o Classroom, segundo Oliveira e KistemannJúnior (2020), oferece uma vantagem significativa: se o professor deseja enviar material para várias turmas, não precisa anexar um por um; pode selecionar e anexar o material em várias turmas simultaneamente. Além disso, ao receber a atividade do aluno, o professor tem a opção de fazer comentários, selecionando a parte específica que deseja comentar. Ao comentar uma atividade ou atribuir uma nota, o aluno recebe automaticamente uma mensagem no celular (se tiver o aplicativo do Google Classroom) e por e-mail.

Graças à integração do Classroom com o Google Agenda, quando o professor estabelece um prazo para uma atividade, ela é automaticamente inserida na agenda de todos os membros da turma, com as atividades que possuem prazos mais próximos destacadas na página inicial. O Classroom oferece diversas oportunidades ao professor no planejamento e execução das atividades em suas aulas (Oliveira; KistemannJúnior, 2020).

Além das funcionalidades mencionadas anteriormente, o Google Classroom oferece o recurso de chat, possibilitando interações em tempo real ou assíncronas entre os participantes. Esse recurso é valioso para esclarecimento de dúvidas, alertas sobre prazos por parte do professor, entre outras finalidades. No entanto, Oliveira e KistemannJúnior (2020) apontam uma desvantagem do chat, destacando que ele se baseia exclusivamente na comunicação por mensagens de texto, não permitindo o envio de imagens, áudios ou vídeos. Segundo os autores, essa limitação pode dificultar a explicação de dúvidas, especialmente em disciplinas

das ciências exatas, que envolvem figuras, cálculos e símbolos matemáticos.

Diante do exposto, torna-se evidente as vantagens do Google Classroom como ferramenta de apoio ao processo de ensino e aprendizagem. Por meio de sua interface integrada com diversas ferramentas, proporciona ao docente uma variedade de opções, incluindo a disponibilização de atividades e materiais, feedback personalizado aos alunos, organização e gerenciamento do desempenho individual dos alunos e interação entre alunos e docente, tanto de forma individualizada quanto em grupo, por meio de fóruns.

Redes Sociais: Facebook, Instagram, WhatsApp e Youtube

Neste estudo, adotaremos o conceito de "redes sociais" conforme definido pelo Glossário da Pesquisa TIC Educação/2018: "na Internet, as redes sociais são comunidades virtuais em que os usuários criam perfis para interagir e compartilhar informações" (Pesquisa [...], 2019, p. 395). De acordo com Gabriel (2013, p.17), a adoção das redes sociais tem experimentado um grande crescimento, a ponto de que, na atualidade, "as mídias sociais (conteúdos gerados nas redes sociais)" se configuram como uma das formas mais importantes de comunicação e compartilhamento de informações e notícias. Esse fenômeno é evidenciado inclusive entre os jovens, conforme indicado pela pesquisa "Juventudes e Conexões" (FTV, 2019).

Alguns indicadores relacionados ao uso das redes sociais entre professores e alunos são apresentados pela pesquisa TIC Educação/2018. Nela, verificou-se que nos três meses que a antecederam, 95% dos professores e 80% dos alunos pesquisados acessaram as redes sociais. No entanto, apenas 4% dos professores desenvolveram atividades de criação de sites, páginas na Internet ou blogs com os alunos, e somente 44% dos alunos utilizaram as redes sociais para postagens de material de própria autoria (Pesquisa [...], 2019).

Esse fato evidencia um baixo nível de engajamento dos alunos e professores nas plataformas digitais. Observa-se que o número de alunos que apenas consomem conteúdos na Internet supera a quantidade de alunos que produzem, compartilham e gerenciam seus próprios conteúdos. Da mesma forma, pode-se observar um comportamento semelhante por parte dos professores (Pesquisa [...], 2019).

Conforme Li (2010), a observação representa o nível mais baixo de engajamento, no qual o usuário demonstra maior passividade. Geralmente, esses usuários possuem perfis em redes sociais, assistem a vídeos, ouvem áudios e buscam informações, mas sem um

envolvimento mais ativo. No nível de compartilhamento, o usuário vai além da observação e compartilha informações, embora ainda não participe ativamente de debates. O comentário representa um nível em que o usuário demonstra maior engajamento, expressando suas ideias e opiniões sobre as informações observadas e/ou compartilhadas. Avançando para um nível superior, o engajamento aumenta à medida que o usuário começa a produzir conteúdo para ser compartilhado na Internet. No nível mais elevado, que corresponde ao máximo engajamento, temos a curadoria, na qual o usuário desempenha o papel de gerenciador e moderador de conteúdo (Li, 2010).

De acordo com os dados apresentados pela autora mencionada anteriormente, a maioria dos usuários brasileiros está nos três níveis mais baixos da pirâmide: são observadores, compartilham e comentam as informações, com pouca participação na produção e curadoria de conteúdo.

Gabriel (2013, p. 19) destaca que o fenômeno da hiperconexão proporcionado pelas redes sociais impactou a educação, especialmente no que diz respeito ao "social learning", que, segundo a autora, refere-se ao "processo de mudança social no qual as pessoas aprendem umas com as outras". Nesse contexto, as informações e conteúdos passam a ser adquiridos não apenas por meio do professor. A autora explica esse processo no trecho a seguir, denominado "educação distribuída":

> Educação Distribuída: enquanto as tecnologias digitais fragmentam a informação em pílulas em diversas plataformas, elas também permitem, principalmente, a conexão, colaboração e troca de informações no modelo manytomany (de muitos para muitos), e não mais apenas no modelo onetomany (de um para muitos), que era predominante na educação tradicional. Isso gera um ambiente propício para o social learning, o qual transforma a dinâmica dos processos de aprendizado que, anteriormente, eram em sua maioria individualizados e passam a ser em grupos colaborativos (Gabriel, 2013, p. 103).

As redes sociais impactou a educação, especialmente no que diz respeito ao "social *learning*", que, segundo a autora, refere-se ao "processo de mudança social no qual as pessoas aprendem umas com as outras".

Dessa maneira, a autora compreende que as redes sociais podem potencializar tanto o aprendizado formal quanto o aprendizado informal, por meio da aprendizagem social. Essa aprendizagem ocorre de diversas formas: através de um modelo de comportamento ou instrução de um comportamento, na interação com os pares ou pela utilização de mídias sociais (vídeos, imagens, literatura etc.), onde um personagem real ou fictício demonstra um

comportamento (Gabriel, 2013).

Além disso, Gabriel (2013) destaca que a educação ocorre na dimensão biológica (educação presencial), mas também na dimensão digital. Por esse motivo, o professor precisa alcançar seus alunos também na dimensão digital, através de e-mails, redes sociais e outras plataformas digitais. Essa ampliação do espaço escolar e do tempo presencial expande, sobretudo, o conceito de espaço e tempo escolar, possibilitando a interação entre professores e alunos fora do horário de aula (Cordeiro; Bonilla, 2015).

As redes sociais mais frequentemente abordadas nos trabalhos relacionados a esta pesquisa foram o Facebook, o Instagram, o WhatsApp e o Youtube. Vale destacar que, além do Facebook, as redes sociais Instagram e WhatsApp pertencem à empresa Facebook, tendo sido incorporadas à mesma em 2012 e 2014, respectivamente (Facebook, 2018).

O Facebook é uma rede social que foi fundada em 2004 por Mark Zuckerberg e pelos cofundadores Dustin Moskovitz, Chris Hughes e Eduardo Saverin, todos eles estudantes da Universidade Harvard. Inicialmente criada para facilitar a troca de mensagens, fotos e encontros virtuais entre os próprios estudantes da universidade, o Facebook experimentou uma expansão rápida. Em dezembro de 2004, já contava com 1 milhão de pessoas ativas, número que cresceu para 500 milhões em 2016 e atingiu 1 bilhão de usuários em 2012 (Facebook, 2018). No ano de 2020, alcançou a notável marca de 2,8 bilhões de usuários, sendo seu crescimento nesse último ano impulsionado pela pandemia de COVID-19 (Vitorio, 2021).

Sousa (2014) define o Facebook como "um site de rede social onde cada pessoa pode ter o seu perfil composto por dados pessoais, fotos, vídeos, links, entre outros. Os internautas interagem entre si, visitando perfis, fazendo amigos, estabelecendo contatos e deixando comentários" (Sousa, 2014, p. 77). Essa plataforma de rede social incorpora em sua interface uma variedade de recursos que oferecem possibilidades pedagógicas em sua utilização, conforme destacado nos estudos de Juliani *et al*. (2012), Moreira e Januário (2015) e Patrício e Gonçalves (2010).

- Grupos: Esses espaços são criados com base nos objetivos ou interesses do docente relacionados ao desenvolvimento de sua disciplina. Podem abranger grupos de interesse específico ou até mesmo um grupo dedicado à(s) disciplina(s), proporcionando interação colaborativa para a construção do conhecimento. Essencialmente, destinam-se ao encontro e compartilhamento de ideias e informações.
- Chat: Ferramenta de interação síncrona que oferece a oportunidade para o professor

esclarecer dúvidas dos alunos em tempo real.

- Eventos: Possibilita a criação de eventos, como avaliações, seminários, workshops, etc. Permite receber confirmações de participação e incluir descrições, vídeos, links externos, entre outros.
- Comentários e mensagens: Permite o registro e envio de mensagens de forma síncrona ou assíncrona. É uma opção para lembretes de prazos de atividades e para promover debates e interações sobre diversas temáticas.
- Enquetes: Permite a realização de pesquisas de opinião entre os participantes sobre um determinado assunto.
- Grupos: Espaços criados pelo professor para reunir a turma, proporcionando a disponibilização de materiais, discussões e encaminhamentos.

Um recurso do Facebook explorado no ensino remoto foi a transmissão de lives, conforme mencionado no estudo de Cunha, Silva e Silva (2020), que identificou a prática de transmissão de lives no Facebook e no Instagram pelas secretarias estaduais do Amazonas e Sergipe. Além disso, no trabalho de Silva, Sousa e Menezes (2020), que revela que nenhum professor utilizava essa rede social antes da pandemia, durante esse período, 28 professores passaram a realizar lives por meio do Facebook. Essa mudança evidencia que o isolamento social incentivou os professores a explorar as possibilidades das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) para "diminuir" a distância e promover a construção do conhecimento.

Dessa forma, o Facebook pode ser considerado uma TDIC com potencial para impulsionar transformações no cenário educacional, orientando a prática pedagógica em direção à colaboração, interação e participação. Contudo, como apontam Moreira e Januário (2015), não se trata apenas da adoção de um recurso tecnológico; requer uma mudança cultural nas práticas docentes, envolvendo uma relação mais horizontalizada e baseada no diálogo entre alunos e professores.

Outra plataforma de mídia social utilizada no ensino remoto e mencionada nos estudos relacionados é o Instagram. Criada em 2010 por Kevin Systrom e Mike Krieger, o Instagram destaca-se por seu layout simples e intuitivo (Castro, 2014). Conforme definido por Sousa (2014, p. 77), é uma rede social de compartilhamento de fotos e vídeos, que permite aos usuários capturar imagens e vídeos, aplicar filtros digitais e compartilhá-los em diversas plataformas de redes sociais. Além disso, o Instagram pode ser usado de forma sincronizada com o Facebook e o Messenger. Da mesma forma que o Facebook, essa rede social oferece a

possibilidade de os professores realizarem transmissões ao vivo (lives) com seus alunos.

Através de uma revisão sistemática da literatura, Pereira *et al.* (2019) observaram que o uso do Instagram oferece possibilidades ao processo de ensino, embora não tenham encontrado modelos de sucesso real nas pesquisas analisadas. Apesar de identificar algumas iniciativas em diversas áreas do conhecimento, a autora constatou que esses estudos, em sua maioria, abordam as possibilidades de uso e o comportamento discente resultante desse uso. Nesse contexto, a autora destaca que "despertar possibilidades de uso do Instagram no planejamento educativo formal é uma inquietação, por enquanto, nas práticas encontradas até o momento" (Pereira *et al.*, 2019, p. 16). Ela ressalta ainda que ao trabalhar com a rede social, é crucial pensar na intencionalidade pedagógica, considerando "os objetivos educacionais relevantes para que os estudantes alcancem suas competências demandadas pela sociedade contemporânea" (Pereira *et al.*, 2019, p. 15).

No ano de 2018, 1 bilhão de pessoas utilizavam o Instagram mensalmente (Facebook, 2018), tornando-se, em 2019, a rede social mais popular entre os jovens, que a utilizam para "seguir os perfis da grande parte das pessoas que os inspiram" (FTV, 2019, p. 79). Santos (2020) destaca que essa rede vai além de curtidas e postagens de fotos, podendo oferecer possibilidades à educação.

Também pertencente à empresa Facebook, o WhatsApp é uma rede social que tem sido amplamente utilizada no cenário do ensino remoto. A criação de grupos de WhatsApp pelos professores para suas turmas emerge como uma alternativa eficaz para manter a interação e fortalecer a relação entre docentes e discentes durante o período de isolamento social. Muitas vezes, o WhatsApp é escolhido devido à sua gratuidade e à possibilidade de promover interações síncronas e assíncronas. Ele é frequentemente utilizado pelas escolas em conjunto e simultaneamente com outras ferramentas para atender à necessidade de comunicação rápida e acessível (Aguiar; Paniago; Cunha, 2020).

Essa integração do WhatsApp com outras TDIC possibilita a abertura da escola para uma combinação entre processos de comunicação mais formais, fechados e institucionalizados, e uma comunicação mais aberta e fluída (Moran, 2015). Essa fluidez é uma característica presente nos recursos de comunicação verbal e não verbal oferecidos pelo WhatsApp, como texto escrito, imagens, vídeos, fotos, além dos emojis 21, que permitem a expressão de emoções.

O WhatsApp apresenta vantagens ao se constituir como uma ferramenta gratuita de comunicação instantânea, oferecendo diversas possibilidades, como envio de mensagem de

texto, criação de grupos com até 256 pessoas, chamadas de voz e de vídeo para contatos, envio instantâneo de fotos e vídeos armazenados no dispositivo do usuário ou por meio da câmera embutida, envio de diversos documentos de até 100MB (PDFs, documentos, planilhas, slides), assim como links externos. Além disso, conta com proteção criptográfica, garantindo maior segurança (Whatsapp, 2020). A plataforma também oferece a funcionalidade de verificar o horário em que os usuários receberam e visualizaram as informações.

Além das versões para smartphones, o WhatsApp apresenta também sua versão para computadores, conhecida como WhatsApp Web. Essa versão possibilita a sincronização das conversas e facilita, por exemplo, a digitação através do teclado do computador (Whatsapp, 2020).

Os resultados do estudo de Kaieski, Grings e Fetter (2015) confirmaram as conclusões da literatura revisada, demonstrando que a utilização pedagógica do WhatsApp promoveu maior engajamento e participação discente, ultrapassando os limites espaciais e temporais da sala de aula. No contexto do ensino remoto emergencial, o estudo não publicado de Bredow e Hallwass (2020) constatou que o WhatsApp potencializou a aproximação entre alunos e professores. Ao analisar as conversas de estudantes e professores em uma turma de graduação tecnológica, as autoras concluíram que a troca de mensagens contribuiu para mediar o processo de aprendizagem, organização das atividades, apoio tecnológico e esclarecimento de dúvidas sobre os conteúdos e avaliações. Além disso, possibilitou uma maior aproximação entre os pares, mesmo diante da distância física imposta pelo isolamento social.

Durante a transição do ensino presencial para o remoto, muitos educadores experimentaram o uso de outra plataforma digital: o YouTube. Essa experiência envolveu a gravação e publicação de vídeos próprios na plataforma, bem como a pesquisa de vídeos de outros professores para recomendar aos alunos (Moreira; Henriques; Barros, 2020; Silva; Sousa; Menezes, 2020). Algumas secretarias estaduais de educação também adotaram o YouTube como alternativa para disponibilizar aulas gravadas (como no Distrito Federal, Espírito Santo, Minas Gerais, Paraná, Rondônia e Roraima) e transmitir aulas ao vivo (como em Pernambuco e Piauí) (Cunha; Silva; Silva, 2020).

Lançado em 2005 e adquirido pela Google em 2006, o YouTube foi concebido por Chad Hurley, Steve Chen e Jawed Karim. Inicialmente, surgiu como uma plataforma de compartilhamento de vídeos na internet, permitindo aos usuários carregar, publicar, assistir e baixar vídeos, sem limitação quanto ao número, mas com restrição de duração (Burgess;

Green, 2009). Além disso, proporciona um espaço para interação por meio de comentários (Youtube, 2019).

Para realizar buscas e pesquisas de conteúdo, não é necessário ter uma conta no Google. No entanto, para utilizar alguns recursos adicionais, o usuário deve fazer login. O acesso ao YouTube por meio de uma conta no Google possibilita ações como dar likes ou deslikes em vídeos, salvar vídeos interessantes nos favoritos, inscrever-se em canais, criar playlists para visualização posterior, verificar o histórico de exibição e denunciar vídeos inadequados (Youtube, 2019).

Através do canal, o professor tem a capacidade de enviar vídeos, realizar transmissões ao vivo, monitorar as estatísticas do canal (como número de visualizações e tempo de exibição), personalizar o canal e definir configurações de privacidade. Ele pode visualizar todo o conteúdo publicado, gerenciar comentários e acessar diversas outras funcionalidades. Ao divulgar um vídeo, o professor pode escolher entre três opções de visibilidade: não listado (somente pessoas com acesso ao link podem assistir), público (aberto para qualquer pessoa) e privado (restrito apenas a você e usuários selecionados) (Youtube, 2019).

Diante das considerações apresentadas nesta seção, compreendemos que as redes sociais oferecem diversas possibilidades pedagógicas no contexto de seu uso por professores e alunos. Entretanto, é crucial levar em consideração o contexto da transição do ensino presencial para o ensino remoto, que ocorreu de maneira rápida e abrupta, muitas vezes sem o tempo ideal para a preparação dos docentes no uso dessas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). A falta de tempo para planejamento resultou em uma ausência de definição clara de objetivos no uso desses recursos, ou seja, sem uma intencionalidade pedagógica precisa.

É sabido que os alunos, especialmente os mais jovens, estão constantemente utilizando as redes sociais para diversos fins, como lazer, compras, serviços de localização, busca por informações, participação em grupos, e aprendizado, entre outros (FTV, 2019). Contudo, ao citar dados da Pesquisa TIC Educação/2017, Pesquisa [...] (2019) destaca que o aprendizado dos jovens brasileiros muitas vezes é autodidata, com envolvimento insuficiente da escola e dos professores na orientação para o uso responsável e ético dos meios digitais.

Esse aspecto é relevante, pois, apesar das potencialidades pedagógicas, as redes sociais também apresentam riscos e desafios relacionados à privacidade, hiperexposição, segurança da informação, manipulação de dados, imagens, plágio, disseminação de notícias falsas, ciberbullying, entre outros (Pesquisa [...], 2019; Gabriel, 2013). Isso implica no desafio de

construir a consciência de que as ações nas redes sociais podem acarretar consequências, tanto positivas quanto negativas (Gabriel, 2013).

Para enfrentar esses riscos, Canto (2019) destaca a importância do letramento midiático como uma abordagem educacional para capacitar os usuários das redes sociais em relação à sua interação com informações. Essa autora expressa a seguinte consideração:

> Sabe-se que cada indivíduo recebe a informação de uma maneira diferente. Assim, não é o objetivo do letramento midiático doutrinar a audiência, mas sim, 95 desenvolver o pensamento crítico dos cidadãos ao incentivar a análise do conteúdo recebido. Essa análise, tanto do contexto da mensagem (quem diz, o quê e por quê), quanto do conteúdo da mensagem (fato versus opinião), ajuda no desenvolvimento da formação de opinião e da ponderação na hora do compartilhamento das informações em redes sociais (Canto, 2019, p. 78)

Muitas instituições de ensino no Brasil implementam bloqueadores de conteúdo, incluindo redes sociais, e em 2018, aproximadamente 71% delas proibiam o acesso a redes sociais (Pesquisa [...], 2019). Canto (2019) destaca que o letramento midiático pode representar uma abordagem mais educativa em comparação ao simples bloqueio do acesso às redes sociais nas escolas.

Gabriel (2013) argumenta que para efetuar uma transformação digital, é fundamental que os professores desempenhem um papel ativo na exploração dos ambientes digitais, adquirindo conhecimento e habilidades nesse ambiente dinâmico e em constante evolução. Nesse contexto, a autora destaca que "a necessidade de diversas habilidades pode ser maior, mas as recompensas e a satisfação em usá-las também são maiores" (Gabriel, 2013, p. 229).

APÊNDICE B – LINKS DE RESOLUÇÕES E PORTARIAS UFU

Link: http://www.reitoria.ufu.br/Resolucoes/ataCONGRAD-2020-7.pdf

Link: http://www.reitoria.ufu.br/Resolucoes/resolucaoCONGRAD-2020-8.pdf

APÊNDICE C – SÍNTESE DA PRIMEIRA ETAPA (SELEÇÃO DE DADOS)

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 1: 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. As disciplinas relacionadas à monografia, projeto experimental e seminário também foram desconsideradas porque contemplam orientações individuais (ou mesmo em pequenos grupos) por parte dos professores. Como vou trabalhar com a área de ciências humanas, já deixei as disciplinas marcadas (grifadas) nas tabelas. Fiquem à vontade para já fazerem as marcações nas áreas nas quais vão trabalhar.

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”

Esclarecimentos adicionais 3: A coleta de dados será feita em três etapas, quais sejam:

a) envio de formulário eletrônico para os professores que fazem parte do recorte com e-mail explicativo;
b) entrevista presencial para detalhamento de informações fornecidas do formulário eletrônico ou complementação;
c) coleta de plano de ensino definitivo da disciplina / professor selecionados no recorte (metodologia desenvolvida pelas bolsistas do prof. Cairo).

APÊNDICE D – POPULAÇÃO E AMOSTRA

Na terminologia estatística, o grande conjunto de dados que contém a característica que temos interesse recebe o nome de *população*. Esse termo refere-se não somente a uma coleção de indivíduos, mas também ao alvo sobre o qual reside nosso interesse.

Tendo em vista as dificuldades de várias naturezas para se observar todos os elementos da população, tomamos alguns deles para formar um grupo a ser estudado. Este subconjunto da população, em geral com dimensão sensivelmente menor, é denominado *amostra.*

As amostragens mais usadas são a *amostra aleatória simples* e a *amostragem estratificada.*

- Amostragem aleatória simples: seleciona-se ao acaso, com ou sem reposição, os itens da população que farão parte da amostra.
- Amostragem estratificada: no caso de uma população com uma certa característica heterogênea, na qual podemos distinguir subpopulações mais ou menos homogêneas, denominadas de estratos. Após determinação dos estratos, seleciona-se uma amostra aleatória simples de cada subpopulação.

Fonte: Magalhães, M. N.; Lima, A. C. P. **Noções de Probabilidade e Estatística**. 7 ed., São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2015.

Desde que, nosso foco é estudar as práticas dos professores que tiveram maiores e menores rendimentos, então podemos considerar esse grupo de professores como nossa *população.*

Sugestão: estratificar nossa população em pelo menos dois estratos, um composto pelos professores com maior rendimento (Mr) e o outro com os professores com menor rendimento (mr). A amostra aleatória simples de cada estrato deve ser proporcional ao estrato, por exemplo se nossa população e composta por 100 professores, 60 no estrato Mr e 40 no mr, se a nossa amostra é de 20 professores então 12 devem ser do estrato Mr e 8 do estrato mr.

Sugestão: elaborar um instrumento mais resumido para ser enviado por e-mail para todos os elementos da população. Um instrumento mais completo pode ser elaborado para trabalhar com uma amostra.

APÊNDICE E – LEVANTAMENTO DE DISCIPLINAS PROJETO FAPEMIG - RECORTE

Disciplinas que compõem o recorte de disciplinas proposto pelos pesquisadores do projeto FAPEMIG a serem trabalhadas utilizando os critérios de variáveis de menor e maior

aproveitamento dentro da área de humanas e separadas pelas etapas das Atividades Aproveitamento Remoto Emergencial - AARE

ÁREA: HUMANAS - RODADA UM

Maior aproveitamento - Primeiro semestre de 2020 (Etapa II das AARE)

Curso	Disciplina/ Docente
Graduação em Arquitetura e Urbanismo: Bacharelado – Integral	Urbanização Brasileira I
Graduação em Ciências Contábeis Bacharelado-Noturno	Contabilidade de empresas agropecuárias
Graduação em Administração Bacharelado - Noturno	Tópicos Especiais em Gestão de Pessoas
Graduação em Teatro Licenciatura- Noturno	Produção e Gestão em Artes Cênicas
Graduação em História – Licenciatura e Bacharelado - Noturno	História do Brasil III

Maior aproveitamento - Segundo semestre de 2020

Curso	Disciplina/ Docente
Graduação em Ciências Econômicas: Bacharelado - Integral	Laboratório de Pesquisa em Economia II
Graduação em Arquitetura e Urbanismo: Bacharelado – Integral	Ateliê de Projeto Integrado IV
Graduação em Relações Internacionais – Bacharelado – Integral	Política II
Graduação em Serviço Social –Bacharelado-Pontal	Política Social III
Graduação em Design- Bacharelado Integral	Tópicos Especiais em Design Gráfico

Menor aproveitamento - Primeiro semestre de 2020 (Etapa II das AARE)

Curso	Disciplina/ Docente
Graduação em Geografia: Licenciatura e Bacharelado –Noturno - Pontal	Climatologia Geográfica
Graduação em Letras: Inglês e Literatura de Língua Inglesa – Licenciatura - Noturno	Inglês para Fins Específicos: Leitura (EaD)
Graduação em Arquitetura e Urbanismo: Bacharelado – Integral	Urbanização Brasileira I
Graduação em Serviço Social –Bacharelado- Pontal	Psicologia
Graduação em Administração – Bacharelado -Integral	Matemática I

Menor aproveitamento - Segundo semestre de 2020

Curso	Disciplina/ Docente
Graduação em Ciências Contábeis: Bacharelado -Integral	Contabilidade internacional
Graduação em Geografia: Licenciatura e Bacharelado- Matutino- Pontal	Psicologia da Educação
Graduação em Letras: Inglês e Literatura de Língua Inglesa – Licenciatura - Noturno	Estudos dos Letramentos (EAD)
Graduação em Administração: Bacharelado - Noturno	Modelos de negócios
Graduação em Artes Visuais: Licenciatura - Noturno	Experimentações da Forma e do Espaço

ÁREA: HUMANAS - RODADA DOIS

Maior aproveitamento - Primeiro semestre de 2020 (Etapa II das AARE)

Curso	Disciplina/ Docente
Graduação em Ciências Econômicas: Bacharelado - Integral	Economia Agrária I
Graduação em Ciências Contábeis: Bacharelado - Integral	Perícia Contábil e Arbitragem
Graduação em Administração: Bacharelado - Integral	Marketing de Serviços
Graduação em Pedagogia: Licenciatura - Integral - Pontal	Projeto Interdisciplinar III
Graduação em Administração: Bacharelado - Matutino - Pontal	Planejamento Estratégico e Orçamento Empresarial

Maior aproveitamento - Segundo semestre de 2020

Curso	Disciplina
Graduação em Arquitetura e Urbanismo: Bacharelado - Integral	Instalações Prediais II
Graduação em Serviço Social: Bacharelado - Pontal	Seminário de Prática I
Graduação em Administração: Bacharelado - Integral	Gestão de Pessoas na Internacionalização de Empresas
Graduação em História: Licenciatura e Bacharelado - Matutino	História do Brasil IV
Graduação em Ciências Contábeis: Bacharelado - Integral	Planejamento Estratégico e Orçamento Empresarial

Menor aproveitamento - Primeiro semestre de 2020 (Etapa II das AARE)

Curso	Disciplina
Graduação em Serviço Social: Bacharelado - Pontal	Oficina de Prática I
Graduação em Geografia: Bacharelado - Matutino	Pedologia
Graduação em Ciências Contábeis: Bacharelado - Noturno	Teoria da Contabilidade
Graduação em Pedagogia: Licenciatura - Noturno - Pontal	Educação e Transformação Social

Graduação em Letras: Licenciatura - Noturno - Habilitação em Inglês e Literaturas de Língua Inglesa	Ensino de Língua Inglesa e as Tecnologias Digitais

Menor aproveitamento - Segundo semestre de 2020

Curso	Disciplina/ Docente
Graduação em Artes Visuais: Licenciatura - Integral	Ateliê de Arte Computacional VD
Graduação em Pedagogia: Licenciatura - Integral - Pontal	Currículo e Educação Infantil
Graduação em Serviço Social: Bacharelado - Pontal	Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS I
Graduação em História: Licenciatura e Bacharelado - Noturno	História, Educação e Políticas Públicas
Graduação em Letras: Licenciatura - Noturno - Habilitação Letras Português e Literaturas da Língua Portuguesa	Política e Gestão da Educação

(*) Convite da área de Humanas (segunda rodada) enviado em (data e hora). Aguardando retorno da FAGEN para verificação de docente que ministrou disciplina selecionada no recorte.

APÊNDICE F – ENTREVISTAS

ENTREVISTA 1

Entrevista realizada pela pesquisadora: Regina

Data: 21 de maio de 2024.

O nome da professora entrevistada não será divulgado.

I - Perfil do(a) docente:

1. **Nome: Professor Z**
2. **Formação** (graduação, mestrado e doutorado): Graduação em Pedagogia, Mestrado e Doutorado em Educação
3. **Idade:** 61 anos
4. **Sexo:** Feminino
5. **Tempo de experiência na docência universitária:** 24 anos
6. **Unidade acadêmica:** Instituto de Ciências Humanas
7. **Curso(s) no(s) qual(is) atua:** Pedagogia
8. **Disciplinas ministradas durante a oferta da segunda etapa das AARE:** Currículo e Educação Infantil e TCC 1

9. Atua na pós-graduação? Caso a resposta tenha sido positiva, especificar curso(s): Sim. Mestrado Profissional em Educação Básica.

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

Entrevistador:
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:
Professor Z:
Sim.

Entrevistador:
a) Apresente algumas das principais definições ou orientações oferecidas:
Professor Z:
Curso de formação oferecido pela CEAD-UFU para utilização da plataforma de ambiente virtual Moodle;
Resolução sobre planos de ensino, orientações sobre a organização do cronograma com atividades síncronas e assíncronas.

Entrevistador:
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?
Professor Z
Sim, foram satisfatórias, mas senti muito as dificuldades dos alunos e as minhas também, porque nunca tinha utilizado a plataforma para ministrar aulas de forma síncrona, demorou um pouco até que me acostumei com a plataforma e o que ela oferece. As orientações que solicitei à UFU eram sempre respondidas, sempre que precisava, tinha alguém para responder às dúvidas e ajudar.

Entrevistador:
c) Recebeu ajuda / auxílio de outras pessoas para atuar nas AAREs? Se sim, quem?

Professor Z
Sim. De alguns colegas, professores da UFU, e dos próprios alunos que possuíam muito mais facilidades com as tecnologias. Foram situações difíceis de enfrentar, no entanto, foi dando certo. O primeiro semestre foi mais difícil, mas depois foi ficando mais fácil, conversava com os colegas, as experiências de cada um iam ajudando. 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, muitas correções e para tudo que colocava na plataforma Moodle, precisava colocar as explicações para o aluno e tudo isso levava 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. Nas aulas procurei manter a conversa com o aluno como se fosse presencial para tentar uma relação mais próxima com o aluno, mesmo sendo por meio da tecnologia. Isso foi bacana de aprender também.

Entrevistador:

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?

Professor Z
Comprar um notebook novo, para ter mais facilidade. Nas primeiras aulas a câmera do computador antigo não funcionava, tive que colocar uma câmera extra, em um primeiro momento isso deu certo, mas depois que percebi que as aulas remotas iam demorar um pouco mais, tive que comprar um notebook.

Entrevistador:

3. No início da oferta das AAREs, quais aspectos dificultaram e quais facilitaram o desenvolvimento do seu trabalho docente?

Professor Z
A falta de habilidade com as plataformas, tive que ter ajuda e paciência, os alunos também tiveram que ter paciência. Tive dificuldades, mas fui superando. No final estava tudo caminhando bem. Aspectos que facilitaram foram o envolvimento ativo e a busca por recursos e atividades, por estratégias que pudessem ajudar os alunos, depois disso foi ficando mais fácil. A colaboração dos colegas foi primordial, nas reuniões, sempre disponibilizámos um tempo para conversar, para discutir e trocar experiências.

Entrevistador:

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?

Professor Z:
Fiz cursos sobre tecnologias, para melhorar as aulas. Fiz uns dois, mas não me lembro quais foram e assistia muitas lives.

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

Entrevistador:

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?

Professor Z:
Um pouco das duas formas, segui o cronograma de aula para o cumprimento daquela disciplina, mas ao mesmo tempo pensava em outras atividades para estimular os alunos a participarem das aulas e terem mais envolvimento. 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, e sempre recepcionava os alunos com uma música para estimular um pouco, para que eles se sentissem mais interessados em participar das atividades.

Entrevistador:

b) Ofertou apenas atividades síncronas ou síncronas e assíncronas?

Professor Z:
Ofertei as duas modalidades. Dois horários de atividades síncronas e as outras duas aulas eram de atividades assíncronas.

Entrevistador:

c) Se utilizou as duas modalidades, o que geralmente era realizado em cada uma delas?

Professor Z:
As aulas síncronas eram aulas expositivas, mas procurava promover a participação dos alunos, sempre fazendo alguma pergunta e algum questionamento relacionado ao texto que eles haviam lido, para ter interação nas aulas e não ficar somente a professora falando. Distribuía parte dos textos para que os alunos tivessem uma fala ou explicação a respeito do assunto que estava sendo discutido. As atividades assíncronas eram atividades de leitura e escrita e atividades que a plataforma Moodle oferecia, o questionário de questões abertas e fechadas, o fórum de discussão, a sala de reuniões, onde podia fazer um chat com os alunos. E as avaliações, com questões abertas e fechadas ou uma questão aberta e depois os estudantes postavam um texto no Moodle. Na disciplina lecionada fiz uma atividade com os alunos em que eles organizaram uma sala, como se fosse uma sala da educação infantil, com material didático, com cartazes, o material infantil que a educação infantil normalmente utiliza. Cada aluno escolheu um tema e organizou, em casa, um cantinho relacionado a isso, filmaram e apresentaram para os colegas.

Entrevistador:

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?

Professor Z:
Usei todas, dependendo da disciplina ou assunto. Mas o que mais buscava era uma aula interativa e dialogada para que os alunos participassem e houvesse um diálogo entre o

professor e os alunos, e entre colegas de turma, e principalmente com turmas iniciantes em que não havia muito diálogo entre os estudantes, da mesma forma que ocorria na sala de aula presencial em que eles conversavam e se conheciam.

Entrevistador:

b) O que motivou a escolha deste tipo de aula?

Professor Z:

Para interagir com os alunos, para ter uma participação mais ativa deles, para incentivar um pouco mais.

Entrevistador:

c) Como você avalia o emprego deste tipo de aula no processo de aprendizagem dos estudantes?

Professor Z:

Essa metodologia favorecia um pouco mais o trabalho e a interação com os alunos. É a melhor estratégia, com essa estratégia podia problematizar o assunto que estava sendo trabalhado.

Entrevistador:

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?

Professor Z:

Utilizei mais a Sociointeracionista e a Ativa, para que houvesse maior envolvimento dos alunos, dependendo, também, do conteúdo que estava sendo trabalhado. Se fosse um conteúdo conceitual, precisava fazer uma introdução e explicar para os alunos. Sempre preparava um material pedagógico visual, do tipo Power point para que o aluno pudesse visualizar o que estava sendo discutido e pudesse acompanhar, além do texto recomendado para leitura. O aluno se preparava para participar da aula, para que ele pudesse interagir, fazer as perguntas e problematizar as situações.

Entrevistador:

b) O que motivou a escolha deste método (metodologia)? Você conhece e/ou utilizou algum outro método?

Professor Z:

A interação com os alunos.

Basicamente utilizei essas metodologias.

Entrevistador:

c) Como você avalia o emprego deste método (metodologia) no processo de aprendizagem dos estudantes?

Professor Z:

Relativamente bom, porque era a forma disponível naquele momento, mas não se comparava a aula presencial a qual estavam acostumados. O aluno ficou um pouco mais livre, percebi que alguns alunos não faziam as leituras, não participavam muito das aulas, depois quando começavam a fazer as atividades, percebia as dificuldades deles. Mesmo buscando estratégias

que fossem interessantes e bem planejadas, porque sempre tive essa preocupação de planejar bem a aula, ainda faltou um pouco mais de envolvimento por parte dos alunos. Um dos elementos que dificultava, era a leitura. As leituras começaram a ser encaminhadas nos aplicativos, não era o livro, não era a apostila. Eles faziam leitura no celular ou no computador e, como não era um hábito, isso dificultou um pouco.

Entrevistador:

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

Professor Z:

Utilizei o Google Meet. A UFU disponibilizava a plataforma RNP, mas tinha dificuldade com ela. Na época tinha dificuldade e preferia usar o Google Meet. Hoje já não tenho essa dificuldade.

Entrevistador:

a) Com qual frequência este recurso foi utilizado?

Professor Z:

Nas aulas síncronas

Entrevistador:

b) Como você avalia o emprego deste recurso considerando as dificuldades de sua utilização e a contribuição no processo de aprendizagem dos estudantes?

Professor Z:

O Google Meet é uma plataforma boa, é possível abrir a câmera, fazer uma apresentação, hoje tem um pouco mais de recursos. Para o período de atividades remotas regulares era suficiente e satisfatório e atendeu às necessidades. Já estou mais habituada com a utilização desse recurso. Era difícil, tinha que ajudar e explicar para os alunos como utilizar a plataforma para fazerem uma apresentação da casa deles.

Entrevistador:

c) Você utilizava todas as funcionalidades oferecidas pela plataforma ou optava apenas por algumas?

Professor Z:

Utilizei somente as funcionalidades que conhecia. Como apresentação com slides, vídeos.

Entrevistador:

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

Professor Z:

Moodle.

Entrevistador:

a) Com qual frequência este recurso foi utilizado?

Professor Z:

Utilizei em todas as disciplinas e em todos os semestres e utilizo até hoje. Abro a sala e organizo com o material que os alunos vão utilizar na disciplina e cronograma de atividades. Essa plataforma ajuda muito o professor, porque a sala já fica pronta.

Entrevistador:

b) Como você avalia o emprego deste recurso considerando as dificuldades de sua utilização e a contribuição no processo de aprendizagem dos estudantes?

Professor Z:
Não é uma plataforma muito fácil quando não se conhece suas funcionalidades, até me acostumar, achei difícil, mas aos poucos fui utilizando os recursos e dava explicações para os alunos de como eles iam utilizar. Eles gostavam de utilizar o Fórum, mas custaram a aprender a utilizar essa funcionalidade. No final das AARE já estava mais habilitada para trabalhar com a plataforma Moodle.

Entrevistador:
6. Você utilizou trabalhos em grupos e/ou dinâmicas para trabalhar o conteúdo ou estimular o engajamento dos estudantes?

Professor Z:
Algumas vezes sim.

Entrevistador:
Qual(is)?

Professor Z:
Dividia um texto em partes, com duplas, porque não gosto de trabalhar com grupos muito grandes. Às vezes em uma aula, se percebesse que a leitura dos textos indicados não tivessem sido feitas pelos alunos, fazia uma leitura, ou parava a aula uns 15 a 20 minutos para que eles lessem o texto e conhecessem o assunto. No trabalho em grupo, era da mesma forma, abriam o microfone, falavam, faziam uma apresentação de slides ou passavam um vídeo. Dava um pouco de liberdade para o aluno, quando era um trabalho dessa natureza, eles podiam apresentar da forma que fosse mais fácil para eles, tinham dificuldades, mas na maioria das vezes obtinham êxito.

Entrevistador:
a) Com qual frequência esta estratégia foi utilizada?

Professor Z:
Em uma disciplina de 60 horas, fiz de dois a três trabalhos em grupo, para que eles participassem mais das aulas, se não fizesse assim, só a professora ficava falando o tempo todo na aula, então precisava ter uma estratégia.

Entrevistador:
b) Como você avalia o emprego desta estratégia considerando as dificuldades de sua utilização e sua contribuição no processo de aprendizagem dos estudantes?

Professor Z:
Existiam dificuldades, porque os estudantes não podiam se encontrar. Faziam os trabalhos pelas plataformas. Quando marcava um trabalho, já orientava os estudantes sobre a organização dele, tudo isso dispendia muito mais tempo do professor.

Entrevistador:
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:

Professor Z:

Não utilizei gamificação. A única estratégia que consegui utilizar nesse sentido era o quiz na plataforma Moodle. Foram muitas atividades acontecendo ao mesmo tempo, não consegui me aprofundar nesta metodologia. Era uma atividade que exigiria um tempo maior de concentração e de estudo para organizar esse material. Achei mais difícil.

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?

Entrevistador:

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

Professor Z:
Sim.

Entrevistador:
Em quais plataformas ou repositórios buscou/pesquisou este(s) recurso(s)?
Professor Z:
YouTube.

Entrevistador:
b) Com qual frequência este recurso foi utilizado?
Professor Z:
Sempre utilizava. Palestras, lives que ficavam gravadas sobre temáticas que estávamos estudando. Sempre ilustrava as atividades e os conteúdos com um vídeo ou animação.

Entrevistador:

c) Como você avalia o emprego deste recurso considerando as dificuldades de sua utilização e sua contribuição no processo de aprendizagem dos estudantes?

Professor Z:
Os vídeos contribuíam muito, quando encontrava um vídeo que estivesse relacionado ao conteúdo, os alunos gostavam muito. Deixava disponível no Moodle para que eles assistissem novamente, se fosse o caso. O vídeo era sempre precedido por um debate. Sempre faziam um debate a partir dessas atividades. Era um recurso bem interessante e para a modalidade remota era um dos melhores.

Entrevistador:

d) Poderia citar / disponibilizar algum exemplo de vídeo educativo utilizado durante suas aulas remotas? Como você o utilizou em sua proposta pedagógica?

Professor Z:
Documentário “Prova Escrita” de uma Coordenadora Pedagógica sobre uma estratégia interessante para conhecer os alunos, vídeos com tirinhas da Mafalda e os vídeos “Caminhando com Valentin” e “Ormie, the pig” e o filme “O Triunfo”.

Entrevistador:

9. Você utilizou aplicativos para quadros interativos? (ex: Jamboard, Prezi, Padlet, Mentimiter, entre outros)

Professor Z:
Sim

Entrevistador:
Qual(is)?
Professor Z:
Canva

Entrevistador:
a) Com qual frequência este recurso foi utilizado?
Professor Z:
Algumas vezes.

Entrevistador:
b) Como você avalia o emprego deste recurso considerando as dificuldades de sua utilização e sua contribuição no processo de aprendizagem dos estudantes?
Professor Z:
O aplicativo Canva não é difícil, é auto-explicativo. Os alunos têm facilidade com ele. Na disciplina Tecnologia e Aprendizagem do curso de pedagogia, a professora ensinou os alunos sobre a utilização do aplicativo Canva. Foi interessante.

Entrevistador:
c) Você utilizou todas as funcionalidades disponibilizadas por esses apps?
Professor Z:
Não. Somente as funcionalidades que conseguia utilizar e que eram mais apropriadas às necessidades.

Entrevistador:
10. Qual(is) aplicativo(is) você utilizou para gravação de vídeos para aulas assíncronas/videoaulas?
Professor Z:
Sim, mas não me lembro o nome.

Entrevistador:
a) Com qual frequência este recurso foi utilizado?
Professor Z:
De vez em quando gravava algumas aulas.

Entrevistador:
b) Como você avalia o emprego deste recurso considerando as dificuldades de sua utilização e a contribuição no processo de aprendizagem dos estudantes?
Professor Z:
A aula gravada é boa porque o aluno pode assistir depois, isso era uma vantagem. Quando dava tempo de gravar, disponibilizava a aula para os alunos. É um recurso bom, sabendo utilizar.

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

Utilizei a plataforma Moodle, e disponibilizava tudo na plataforma. Usava o Google drive quando os estudantes faziam trabalhos, assim, eu já ia dando as orientações.

Entrevistador:

a) Com qual frequência este recurso foi utilizado?

Professor Z:

Muitas vezes, sugeria que os estudantes abrissem o link e enviassem os trabalhos para mim, para acompanhar os trabalhos.

Entrevistador:

b) Como você avalia o emprego deste recurso considerando as dificuldades de sua utilização e sua contribuição no processo de aprendizagem dos estudantes?

Professor Z:

O Google drive é bom porque possibilita acompanhar como os alunos estão desenvolvendo a atividade.

Entrevistador:

c) Você utilizou todas as funcionalidades disponibilizadas pelo app?

Professor Z:

Não

Entrevistador:

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

Professor Z:

Sim.

Entrevistador:

Quais?

Professor Z:

Whatsapp.

Entrevistador:

a) Como você utilizou este recurso? (troca de mensagens pontuais, para envio de materiais/conteúdo da disciplina, realização de reuniões online, e demais ações)

Professor Z:

Era utilizado somente para informações necessárias, avisos, atividades mais rápidas.

Entrevistador:

b) Com qual frequência este recurso foi utilizado?

Professor Z:

Todos os dias.

Entrevistador:

c) Como você avalia o emprego deste recurso considerando as dificuldades de sua utilização e sua contribuição no processo de aprendizagem dos estudantes?

Professor Z:

Somente usava para recados e informações rápidas, não usava para fins de aprendizagem. Utilizava mais a plataforma Moodle.

Entrevistador:

13. Você utilizou redes sociais para troca de mensagens com os estudantes? (ex.Youtube, Instagram, Facebook, TikTok, Twitter (X), Linkedin entre outros) **Professor Z:**Não utilizei.

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?

IV - Em relação à prática docente

Entrevistador:
14. Como você avalia sua prática docente atualmente em relação ao período das AARE?
Professor Z:
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.

Entrevistador:
15. Quais recursos tecnológicos / midiáticos você continua a utilizar?
Professor Z:
Plataforma Moodle.

ENTREVISTA 2

Entrevista realizada pela pesquisadora: Regina

Data: 14 de junho de 2024.

O nome do professor entrevistado não será divulgado.

I - Perfil do(a) docente:

1. **Nome: Professor W**
2. **Formação (graduação, mestrado e doutorado):** Graduação em Música, Bacharelado em Percussão, Mestrado em Música e Doutorado em Música
3. Idade: 49 anos
4. Sexo: Masculino
5. Tempo de experiência na docência universitária: 20 anos e seis meses
6. Unidade acadêmica: Instituto de Artes
7. Curso(s) no(s) qual(is) atua: Música
8. Disciplinas ministradas durante a oferta da segunda etapa das AARE:
TCC, Ritmos Brasileiros, Instrumento Individual e Bateria.
Não era obrigatório, porque era uma disciplina prática, tinha que ser on-line e os alunos não tinham instrumentos em suas casas. Ao invés de ofertar a disciplina poderia propor algum projeto. O curso de percussão é prático, depende dos instrumentos, depende da sala, dos

alunos, do laboratório de instrumentos. Os alunos dependem dos instrumentos para estudar e fazer as aulas. Eu tenho os instrumentos, mas os alunos não têm e eles precisavam da sala, mas com a pandemia estava tudo fechado e isso era uma dificuldade. Nas disciplinas práticas foi muito difícil. Nas disciplinas teóricas, o professor pode dar a aula on-line e passar os textos para os alunos lerem e dar aula para várias pessoas ao mesmo tempo. Na disciplina prática era mais difícil. Tinha algumas flexibilidades. Lembro que ofereci um projeto de aulas para qualquer estudante de percussão do Brasil, um projeto de extensão para contar como carga horária, deu mais aulas para alunos do Piauí e alguns alunos da UFU participaram também.
9. Atua na pós-graduação? Caso a resposta tenha sido positiva, especificar curso(s):
Não

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

Entrevistador:
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:
Professor W:
Sim.

Entrevistador:
a) Apresente algumas das principais definições ou orientações oferecidas:
Professor W: Segui as normas que foram estipuladas pela UFU, mas teve uma grande flexibilidade, por ser um curso prático, sobre o que poderia ser feito pra gente que era das disciplinas práticas.

Entrevistador:
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?
Professor W:
Fiz o que podia ser feito para quem era das disciplinas práticas. Utilizei recursos do YouTube, de passar o material para os alunos acessarem e enviar perguntas, de material que já tinha on-line. Tinha a carga horária de 40 horas semanais, isso aí caiu por terra porque era impossível completar a carga horária com atividades on-line para o curso de prática. O professor não era obrigado, se ele achasse que não conseguia oferecer a disciplina, ele fazia o que era possível.

Entrevistador:
c) Recebeu ajuda / auxílio de outras pessoas para atuar nas AAREs? Se sim, quem?
Professor W:
Não

Entrevistador:

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?
Professor W: Apesar de ser da música, não é muito fã de tecnologia. Tinha um notebook velho com a câmera estragada, porque raramente faziam algo on-line. Antes da pandemia era tudo presencial, os encontros na UFU, a gente aprendeu tudo com a pandemia. A universidade não dava suporte. Pensou em não comprar porque o esperado era que a pandemia acabasse logo e porque não ia querer utilizar depois. Comprou um notebook da mãe, que ela tinha comprado novo e não usava. Não tinha nenhum equipamento especial. Tiveram alguns tutoriais da UFU, alguns materiais de como usar o Moodle e alguns equipamentos. No início o programa de reunião não tinha prazo, podia ficar o tempo que quisesse, depois começaram a limitar à uma hora, para venderem o programa. Utilizava também o Google Meet.

Entrevistador:
3. No início da oferta das AAREs, quais aspectos dificultaram e quais facilitaram o desenvolvimento do seu trabalho docente?
Professor W: 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 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 comporta essa quantidade de volume. Com instrumentos menores conseguia segurar na mão e mostrar. O que facilitava era que não precisava sair de casa, de se deslocar. Outra facilidade, é que pelo contato on-line, você lembra de outros materiais e envia para os alunos. Criava grupos de Whatsapp das turmas e ia mandando todo o material, não só no período da aula. Com a pandemia teve esse problema, de ficar no Whatsapp o tempo inteiro. Começou na pandemia e segue esse fluxo. Troca de mensagem em fluxo contínuo. Nunca surtei com isso, fui me adaptando.

Entrevistador:
4. A Universidade Federal de Uberlândia, por meio da DICAP, ofereceu alguns cursos para auxiliar os professores no período das AAREs. Você fez algum desses cursos? Se sim, quais?
Professor W:
Não fiz.

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

Entrevistador:
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?
Professor W:
Segui as normas que foram oferecidas pela UFU. Mas ofertava a disciplina que era possível on-line. Da forma que dava para adaptar. A disciplina prática tinha muito equipamento do laboratório, depende dos equipamentos, não tem como transportar tudo para sua casa e alguns alunos não têm os equipamentos nas suas casas.

Entrevistador:

b) Ofertou apenas atividades síncronas ou síncronas e assíncronas?
Professor W:
As duas

Entrevistador:
c) Se utilizou as duas modalidades, o que geralmente era realizado em cada uma delas?
Professor W:
Por videoconferência, práticas, tempo real, e aí passava algumas tarefas para serem encaminhadas por e-mail. Os alunos assistiam filmes e faziam alguns resumos de material e enviavam por e-mail.

Entrevistador:
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?

Professor W :
Foi a aula demonstrativa e interativa, mostrava o conteúdo, tocava e mostrava, que era dessa forma te mostrei com os instrumentos, os alunos faziam perguntas, tocavam e tiravam as dúvidas

Entrevistador:
b) O que motivou a escolha deste tipo de aula?
Professor W:
O conteúdo da disciplina que leciono que é prática dos instrumentos.

Entrevistador:
c) Como você avalia o emprego deste tipo de aula no processo de aprendizagem dos estudantes?
Professor W:
Como são disciplinas práticas e os alunos não tinham os instrumentos, alguns instrumentos menores eles tinham, a grande dificuldade é que os alunos não têm 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 vir na UFU eles testavam na prática. Adianta o serviço em 50%, mas 50% não tem efeito porque não estão fazendo na prática. Ensina a técnica, mas não tem a prática.

Entrevistador:
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?
Professor W:
Um pouco de cada, mais da forma tradicional, mas utilizando das outras duas também.

Entrevistador:
b) O que motivou a escolha deste método (metodologia) Você conhece e/ou utilizou algum outro método?
Professor W:
Não. Era uma reunião on-line no Meet, então era aberta a perguntas e questionamentos e para tirar dúvidas de todos os alunos o tempo inteiro. Tirava a dúvida, tocava o instrumento. Era uma aula tradicional, mas de forma interativa. Era uma aula de turma, mas tinha as aulas individuais. No curso de música tem a aula de instrumentos individual, cada aluno é como se fosse uma turma, toca uma música diferente do outro. Não são todas as aulas de turma. Na aula individual fica mais fácil, porque era professor com aluno. Na aula de turma que era de ritmo, eu tocava, mostrava o exercício e abria para perguntas, para dicas, indicação de outros exemplos feitos pelos alunos também, para eles darem as opiniões deles e interagirem.

Entrevistador:
c) Como você avalia o emprego deste método (metodologia) no processo de aprendizagem dos estudantes?
Professor W:
Teve que tentar adaptar à questão da aula presencial, foi uma adaptação dos métodos tradicionais da aula em formato presencial e foi aprendendo com a prática. Em 2021, já estava mais adaptado.

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

Entrevistador:
a) Com qual frequência este recurso foi utilizado?
Professor W:
Diariamente

Entrevistador:
b) Como você avalia o emprego deste recurso considerando as dificuldades de sua utilização e a contribuição no processo de aprendizagem dos estudantes?
Professor W:
O Meet era super prático, era só clicar e abria uma sala e pronto. Não tinha a limitação de tempo, depois que limitaram. Muitos professores da UFU usavam o Teams, porque era indicado pela UFU, não me adaptei com o Teams, tive uma dificuldade técnica, não me adaptei com essas tecnologias. O Meet era bem mais fácil.

Entrevistador:
c) Você utilizava todas as funcionalidades oferecidas pela plataforma ou optava apenas por algumas?
Professor W:
Basicamente era só o vídeo e apresentar algum texto na tela e passar algum filme.

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

Professor W:
Não utilizava nenhuma delas. Já tinha sido professor de ensino a distância pela UNB, antes da pandemia, de percussão pela UNB, há muitos anos atrás, já tinha ido aos polos, dar aula no Acre de forma presencial, já fui professor pela UFSCAR também de ensino a distância, então já sabia mexer um pouco no Moodle, Já tinha sido professor que tinha criado conteúdo de ensino a distância, pra deixar pronto no Moodle. Mas nas aulas das AAREs não utilizou nada disso, era só o envio do link da reunião e envio de material em PDF, apostilas de material que já tinha gravado. Por e-mail e para o grupo do Whats up.

Entrevistador:
a) Com qual frequência este recurso foi utilizado?
Professor W:

Entrevistador:
b)Como você avalia o emprego deste recurso considerando as dificuldades de sua utilização e a contribuição no processo de aprendizagem dos estudantes?
Professor W:

Entrevistador:
6. Você utilizou trabalhos em grupos e/ou dinâmicas para trabalhar o conteúdo ou estimular o engajamento dos estudantes?
Professor W:
Sim.

Entrevistador:
Qual(is)?
Professor W:
Fez 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.

Entrevistador:
a) Com qual frequência esta estratégia foi utilizada?
Professor W:
Ao final da disciplina. Na apresentação dos trabalhos
.
Entrevistador:
b) Como você avalia o emprego desta estratégia considerando as dificuldades de sua utilização e sua contribuição no processo de aprendizagem dos estudantes?
Professor W:
Avalio como a única forma possível, porque não podiam se encontrar presencialmente. Como uma oportunidade de tentar fazer algo diferente e de se adaptar.

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

Entrevistador:
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)?
Professor W:

Entrevistador:
b) Com qual frequência este recurso foi utilizado?
Professor W:

Entrevistador:
c) Como você avalia o emprego deste recurso considerando as dificuldades de sua utilização e sua contribuição no processo de aprendizagem dos estudantes?
Professor W:

Entrevistador:
8. Você utilizou vídeos educativos durante as aulas síncronas ou indicou vídeos para as atividades assíncronas?
Professor W:
Sim.

Entrevistador:
a) Em quais plataformas ou repositórios buscou/pesquisou este(s) recurso(s)?
Professor W:
YouTube.

Entrevistador:
b) Com qual frequência este recurso foi utilizado?
Professor W:
Semanalmente

Entrevistador:
c) Como você avalia o emprego deste recurso considerando as dificuldades de sua utilização e sua contribuição no processo de aprendizagem dos estudantes?
Professor W:
Foi ótimo, porque qualquer aluno podia acessar no celular ou das suas casas.

Entrevistador:
d) Poderia citar / disponibilizar algum exemplo de vídeo educativo utilizado durante suas aulas remotas? Como você o utilizou em sua proposta pedagógica?
Professor W:
As Batidas do Samba, A história do Chorinho no Brasil.

Entrevistador:
9.Você utilizou aplicativos para quadros interativos? (ex: Jamboard, Prezi, Padlet, Mentimiter, entre outros)
Professor W:
Não

Entrevistador:

Qual(is)?
Professor W:

Entrevistador:
a) Com qual frequência este recurso foi utilizado?
Professor W:

Entrevistador:
b) Como você avalia o emprego deste recurso considerando as dificuldades de sua utilização e sua contribuição no processo de aprendizagem dos estudantes?
Professor W:

Entrevistador:
c) Você utilizou todas as funcionalidades disponibilizadas por esses apps?
Professor W:

Entrevistador:
10.Qual(is) aplicativo(is) você utilizou para gravação de vídeos para aulas assíncronas/videoaulas?
Professor W:
Não utilizava. Às vezes gravava algum vídeo do celular para gravar algum exemplo do que estava tocando em casa e mandava o vídeo do arquivo do celular para os estudantes. Não tinha material pronto. Gravava com o próprio celular em casa. Não tinha suporte.

Entrevistador:
a) Com qual frequência este recurso foi utilizado?
Professor W:
De acordo com a necessidade. Às vezes, uma vez por semana.

Entrevistador:
b) Como você avalia o emprego deste recurso considerando as dificuldades de sua utilização e a contribuição no processo de aprendizagem dos estudantes?
Professor W:
Foi viável e o que deu para fazer na época. Era a solução que tinha na época. Ainda tinha o isolamento social e tinha que ficar em casa.

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

Entrevistador:
a) Com qual frequência este recurso foi utilizado?
Professor W:

Entrevistador:
b**)** Como você avalia o emprego deste recurso considerando as dificuldades de sua utilização e sua contribuição no processo de aprendizagem dos estudantes?
Professor W:

.
Entrevistador:
c) Você utilizou todas as funcionalidades disponibilizadas pelo app?
Professor W:

Entrevistador:
12. Você utilizou aplicativos para troca de mensagens com os estudantes?
(ex.: Whatsapp, Telegram, entre outros)
Professor W:
Sim.

Entrevistador:
Quais?
Professor W:
Whatsapp.

Entrevistador:
a) Como você utilizou este recurso? (troca de mensagens pontuais, para envio de materiais/conteúdo da disciplina, realização de reuniões online, e demais ações)
Professor W:
Em fluxo contínuo. Era a informação da aula, vídeo, material, não tinha um limite de horário.

Entrevistador:
b) Com qual frequência este recurso foi utilizado?
Professor W:
Diariamente. 24 horas por dia. Deixo no silencioso o tempo inteiro. Uso mais o notebook, porque o celular é muito pequeno e digitar é horrível.

Entrevistador:
c**)** Como você avalia o emprego deste recurso considerando as dificuldades de sua utilização e sua contribuição no processo de aprendizagem dos estudantes?
Professor W:
Considera prático, um aplicativo super acessível, gratuito, rápido e funcional. Criava grupos de alunos e turmas.

Entrevistador:
13. Você utilizou redes sociais para troca de mensagens com os estudantes?
(ex.Youtube, Instagram, Facebook, TikTok, Twitter (X), Linkedin entre outros)
Professor W: Não. Não utilizei para contato com os alunos. Mas se em alguma rede social tivesse algum conteúdo que tivesse algo a ver com a aula, algo prático de algum artista, compartilhava o link para os alunos.

Entrevistador:
Qual(is)?
Professor W:
Instagram

Entrevistador:
a) Como você utilizou este recurso? (divulgação científica, troca de mensagens pontuais, para envio de materiais/conteúdo da disciplina e demais ações)?

Professor W:
Não utilizei para contato com os alunos. Mas se em alguma rede social tivesse algum conteúdo que tivesse algo a ver com a aula, algo prático de algum artista. Compartilhava o link para os alunos.

Entrevistador:
b) Com qual frequência este recurso foi utilizado?
Professor W:
Diariamente. Porque às vezes mandava o conteúdo da disciplina antes do dia da aula.

Entrevistador:
c) Como você avalia o emprego deste recurso considerando as dificuldades de sua utilização e sua contribuição no processo de aprendizagem dos estudantes?
Professor W:
Tem o momento de preparar a aula antes de ir para a aula, quando era presencial. Já tem a prática de dar aula. Já vai mentalizando o que tem que fazer na aula. Uns dois dias antes, se prepara mentalmente, essa semana, vou ensinar samba, já vai preparando os arquivos, os instrumentos para fazer a aula funcionar, se na UFU não tinha os instrumentos levava da minha casa, quando era presencial, tem essa forma de se preparar. Usei das duas formas, que era me organizar, mandar do meu próprio e-mail, os links, os vídeos para os alunos, mas às vezes se tivesse pesquisando e encontrasse algo, já enviava para os alunos sem ser o dia da aula, sem ser o horário da aula, ficava meio confuso que era novidade da época. Foi útil, porque cada pessoa tinha seu horário e acessava na hora que ela podia.

IV - Em relação à prática docente

Entrevistador:
14. Como você avalia sua prática docente atualmente em relação ao período das AARE?
Professor W:
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.

Entrevistador:
15. Quais recursos tecnológicos / midiáticos você continua a utilizar?
Professor W:
YouTube, Instagram, Netflix, todas as plataformas que são válidas para o conteúdo da disciplina, a gente compartilha. Mesmo algumas plataformas que são pagas, a pessoa não tem, mas consegue ver com algum parente.

ENTREVISTA 3

Entrevista realizada pela pesquisadora: Regina

Data: 20 de junho de 2024.

O nome da professora entrevistada não será divulgado.

I - Perfil do(a) docente:

1. **Nome:** Professor V
2. **Formação (graduação, mestrado e doutorado):** Graduação em Decoração, Mestrado em Artes e Doutorado em Artes
3. Idade: 48 anos
4. Sexo: Feminino
5. Tempo de experiência na docência universitária: Desde 2009 - 15 anos
6. Unidade acadêmica: FAUED
7. Curso(s) no(s) qual(is) atua: Design
8. Disciplinas ministradas durante a oferta da segunda etapa das AARE:
Design Editorial, Teoria e História do Design II, Comunicação Visual II.
9. Atua na pós-graduação? Caso a resposta tenha sido positiva, especificar curso(s):
Não

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

Entrevistador:
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:
Professor V:
Não. O que a gente recebeu foi um curso, um direcionamento para aquele curso do Moodle.

Entrevistador:
a) Apresente algumas das principais definições ou orientações oferecidas:
Professor V: Sim

Entrevistador:
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?

Professor V:
Foi só o Moodle, não foi suficiente por eu tive que buscar outras.

Entrevistador:
c) Recebeu ajuda / auxílio de outras pessoas para atuar nas AAREs? Se sim, quem?
Professor V:
Não

Entrevistador:
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?

Professor V:
Sim.

Entrevistador:
3.No início da oferta das AAREs, quais aspectos dificultaram e quais facilitaram o desenvolvimento do seu trabalho docente?
Professor V
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. O acesso à tecnologia.

Entrevistador:
4. A Universidade Federal de Uberlândia, por meio da DICAP, ofereceu alguns cursos para auxiliar os professores no período das AAREs. Você fez algum desses cursos? Se sim, quais?
Professor V:
Moodle.

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

Entrevistador:
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?
Professor V:
Seguiu o cronograma. Como é uma disciplina prática, os atendimentos são on-line, 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 on-line. 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 on-line. Foi uma adaptação, atendimento de projeto teve que ser adaptado. O cronograma era o mesmo, tanto que eram as mesmas aulas que já eram ministradas, projetadas, muitas delas eram apenas compartilhadas, e eu continuava ministrando as mesmas aulas. O cronograma se manteve igual, praticamente, mas os atendimentos mudaram de formato. Não utilizava essa estratégia de atendimento on-line, foi um avanço, tanto que a gente a mantém. Inclusive, a gente tem a possibilidade de fazer, banca de defesa, híbrida ou toda on-line, porque tem a possibilidade de outros professores pesquisadores de fora participarem das defesas e isso foi uma possibilidade que surgiu durante as AAREs. Mesmo cronograma, mas formato diferente, porque é prática.

Entrevistador:
2. Ofertou apenas atividades síncronas ou síncronas e assíncronas?

Professor V:
Ambas

Entrevistador:
3. Se utilizou as duas modalidades, o que geralmente era realizado em cada uma delas?

Professor V:
As assíncronas eram as atividades, os alunos podiam desenvolver partes do trabalho no tempo dele, que era livre, ao longo da semana e as síncronas eram a explanação das aulas e os atendimentos.

Entrevistador:
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?
Professor V:
Aula dialogada e interativa. É a explanação, é a clássica, entendo que é a aula clássica, mas aberta ao diálogo com os alunos. Aula dialogada ou interativa e a aula prática.

Entrevistador:
2. O que motivou a escolha deste tipo de aula?

Professor V:
A área que a gente está, que é o Design, em que uma área em que a gente expõe e dialoga com o conteúdo e depois o aluno aplica.

Entrevistador:
Como você avalia o emprego deste tipo de aula no processo de aprendizagem dos estudantes?
Professor V:
É um meio mais assertivo, em que a gente explana sobre o conteúdo, mostra os métodos e metodologias utilizadas e depois o aluno depois desse conhecimento ele aplica esse conhecimento em uma prática, no projeto de design, no caso da minha área na comunicação visual. É um meio assertivo, um meio clássico usado para o design.

Entrevistador:
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?
Professor V:
A tradicional e a ativa. Um equilíbrio entre as duas.

Entrevistador:
b) O que motivou a escolha deste método (metodologia) Você conhece e/ou utilizou algum outro método?
Professor V:
Basicamente seriam esses dois mesmo. São os métodos de ensino desde que eu comecei a lecionar. Talvez eles sejam métodos típicos dessa área, desse campo, dos campos de projeto, da arquitetura, do design. Que seja tradicional do ensino, da prática, do design e da arquitetura.

Entrevistador:
c) Como você avalia o emprego deste método (metodologia) no processo de aprendizagem dos estudantes?
Professor V:
Eu acho que é um bom método, com o que eu entendo esse método. Ele é importante, é assertivo, a gente consegue bons resultados.

Entrevistador:
4.Qual(is) plataforma(s) para webconferência você utilizou? (ex.: Teams, Jitsi, Google Meet, RNP, entre outros).
Professor V: Utilizei o Google Meet para as aulas e utilizei o Moodle para arquivar as aulas, para organizar, inclusive continuo usando. O Google Meet para transmissão das aulas e o Moodle como suporte para arquivar as aulas para os alunos acessarem o material, para colocar o cronograma de aulas.

Entrevistador:
a. Com qual frequência este recurso foi utilizado?
Professor V:
100%

Entrevistador:
2. Como você avalia o emprego deste recurso considerando as dificuldades de sua utilização e a contribuição no processo de aprendizagem dos estudantes?

Professor V:
Entendo que foi muito bom, ao final a gente conseguiu muito avanços no ensino, claro que existem outras questões que a gente não conseguia suprir, mas dentro do possível, acho que foi muito bom, tanto que como te falei a gente continua usando, continuo usando o Moodle e continuo usando o Google Meet para atendimento de TCC. O Moodle eu continuo usando presencialmente, ele passou a ser um espaço de arquivamento das aulas, organização e cronograma das aulas. Então avalio bem, positivamente.

Entrevistador:
c. Você utilizava todas as funcionalidades oferecidas pela plataforma ou optava apenas por algumas?
Professor V:
Por algumas.

Entrevistador:
5.Qual(is) plataforma (s) de Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) você utilizou? (ex.: Moodle, Teams, Google Classroom, entre outros)
Professor V:
Só o Moodle.

Entrevistador:
a. Com qual frequência este recurso foi utilizado?
Professor V:
Diariamente nas aulas, foi usado 100%.

Entrevistador:
2. Como você avalia o emprego deste recurso considerando as dificuldades de sua utilização e a contribuição no processo de aprendizagem dos estudantes?

Professor V:
Avalio bem. Positivamente.

Entrevistador:
6. Você utilizou trabalhos em grupos e/ou dinâmicas para trabalhar o conteúdo ou estimular o engajamento dos estudantes?
Professor V:
Sim

Entrevistador:
Qual(is)?
Professor V:
Eram feitos grupos de alunos já na aula tradicional, eram feitos na presencial e passaram a serem feitos na remota. Os grupos nas minhas aulas de comunicação eram de estúdios de design, eram grupinhos de alunos para trabalhar nos projetos. Eram feitos durante as aulas, a gente organizava e selecionava os grupos e depois os grupos faziam atendimentos na área da prática, aí selecionava, grupo 1 grupo 2, estúdio 1, estúdio 2, estúdio 3, aí eles vinham fazer os atendimentos, on-line. Os atendimentos eram por grupos.

Entrevistador:
a. Com qual frequência esta estratégia foi utilizada?
Professor V:
A partir da metade dessa disciplina, então 15% da parte teórica, aquela parte de exploração que eu falei no início, em que os alunos participavam e depois a partir dos projetos, da parte prática da disciplina, aí era feita, então 75% da disciplina, mais da metade da disciplina. Essa disciplina é uma disciplina que os alunos fazem projetos e os alunos do Design têm que trabalhar em grupos para a gente até simular o que acontece no mercado, então a gente já separa os alunos em grupos, podem ser grupos de dois, de três. Mais de 60% da disciplina é feita assim.

Entrevistador:
2. Como você avalia o emprego desta estratégia considerando as dificuldades de sua utilização e sua contribuição no processo de aprendizagem dos estudantes?

Professor V:

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

Entrevistador:
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)?

Professor V:
Não

Entrevistador:
b. Com qual frequência este recurso foi utilizado?
Professor V:

Entrevistador:
c. Como você avalia o emprego deste recurso considerando as dificuldades de sua utilização e sua contribuição no processo de aprendizagem dos estudantes?
Professor V:

Entrevistador:
8.Você utilizou vídeos educativos durante as aulas síncronas ou indicou vídeos para as atividades assíncronas?
Professor V:
Sim.

Entrevistador:
Em quais plataformas ou repositórios buscou/pesquisou este(s) recurso(s)?
Professor V:
YouTube.

Entrevistador:
b) Com qual frequência este recurso foi utilizado?
Professor V:
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 explanar alguma coisa difícil, por exemplo um dos programas que a gente usa, eles falam, Professora grava e coloca no canal, sentem falta de ficar repetindo, virou um hábito, eles falam professora grava e coloca no canal.

Entrevistador:
c. Como você avalia o emprego deste recurso considerando as dificuldades de sua utilização e sua contribuição no processo de aprendizagem dos estudantes?
Professor V:
Muito positiva.
Entrevistador:
d. Poderia citar / disponibilizar algum exemplo de vídeo educativo utilizado durante suas aulas remotas? Como você o utilizou em sua proposta pedagógica?
Professor V:
Posso, depois posso te passar um link, tem vídeos produzidos por mim, eu também tenho vídeos produzidos, eu tenho vídeo que utilizei, por exemplo de algum aspecto histórico, que eu utilizei durante as AAREs e que continuo utilizando, sempre disponibilizando no YouTube e também os vídeos que gravei durante esse período, regravei, o próprio canal. Lá tem muita coisa que foi utilizada nesse período e que continua sendo usada dentro desse tema. YouTube foi um meio de muito valor. Os vídeos eram utilizados durante a explanação do conteúdo e para as aulas práticas, para o período prático da disciplina, os alunos poderiam, por exemplo,

recorrer a esse curso para rever, por exemplo, a explicação prática da metodologia a ser empregada, então, eram vídeos que colaboravam, tanto no conteúdo teórico, quanto no conteúdo prático, na técnica aplicada, aspecto metodológico.

Entrevistador:
9.Você utilizou aplicativos para quadros interativos? (ex: Jamboard, Prezi, Padlet, Mentimiter, entre outros)
Professor V:
Não

Entrevistador:
Qual(is)?
Professor V:

Entrevistador:
a. Com qual frequência este recurso foi utilizado?
Professor V:

Entrevistador:
2. Como você avalia o emprego deste recurso considerando as dificuldades de sua utilização e sua contribuição no processo de aprendizagem dos estudantes?

Professor V:

Entrevistador:
c. Você utilizou todas as funcionalidades disponibilizadas por esses apps?
Professor V:

Entrevistador:
10.Qual(is) aplicativo(is) você utilizou para gravação de vídeos para aulas assíncronas/videoaulas?
Professor V:
Nenhum aplicativo, porque não gravava as aulas, eu gravava vídeos para serem depois arquivados e disponibilizados pelo YouTube, mas não tem nenhum aplicativo específico para gravação de aula. Eu gravava os vídeos pela tela do computador.

Entrevistador:
a. Com qual frequência este recurso foi utilizado?
Professor V:
Durante as aulas práticas. Gravava. Na explanação. Gravava uma explicação prática e arquivava no YouTube para disponibilizar.

Entrevistador:
b. Como você avalia o emprego deste recurso considerando as dificuldades de sua utilização e a contribuição no processo de aprendizagem dos estudantes?
Professor V:
Positivo.

Entrevistador:

11.Você utilizou algum aplicativo ou plataforma para gerenciamento de conteúdo e arquivos? (ex.: Teams, Google drive, entre outros)
Professor V:
O Moodle, O tempo todo. Desde o início das AAREs até hoje em dia.

Entrevistador:
a. Com qual frequência este recurso foi utilizado?
Professor V:
Quase 100%

Entrevistador:
b. Como você avalia o emprego deste recurso considerando as dificuldades de sua utilização e sua contribuição no processo de aprendizagem dos estudantes?
Professor V:
Positivo, o Moodle é uma plataforma muito objetiva, muito fácil. Basicamente para o arquivamento das aulas, as aulas estão todas lá, com seus conteúdos arquivados. Esse recurso traz a facilidade, como professora do arquivamento das aulas, aquela tranquilidade de saber que minhas aulas estão ali, que não vou perder, elas já estão organizadas com base no cronograma. Acho que organização e arquivamento das aulas.
Entrevistador:
c.Você utilizou todas as funcionalidades disponibilizadas pelo app?
Professor V:
Não. Só as necessárias.

Entrevistador:
12.Você utilizou aplicativos para troca de mensagens com os estudantes?
(ex.: Whatsapp, Telegram, entre outros)
Professor V:
Não utilizei. Utilizava o e-mail para se comunicar com os alunos.

Entrevistador:
Quais?
Professor V:
E-mail.

Entrevistador:
a. Como você utilizou este recurso? (troca de mensagens pontuais, para envio de materiais/conteúdo da disciplina, realização de reuniões online, e demais ações)
Professor V:
Para informações pontuais, nota, continuo passando as notas por e-mail. Agendamento de alguma reunião, informações pontuais. As outras informações eram feitas durante a aula mesmo.

Entrevistador:
b. Com qual frequência este recurso foi utilizado?
Professor V:
Acho que quinzenal, quando era necessário.

Entrevistador:

c. Como você avalia o emprego deste recurso considerando as dificuldades de sua utilização e sua contribuição no processo de aprendizagem dos estudantes?
Professor V:
Acho positivo.

Entrevistador:
13.Você utilizou redes sociais para troca de mensagens com os estudantes?
(ex.Youtube, Instagram, Facebook, TikTok, Twitter (X), Linkedin entre outros)
Professor V:
Eu tenho um Instagram de uma das minhas disciplinas, não dessa específica, mas de uma outra chamada Design Editorial. 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 fazem a gente fotografa, expõe, divulga no Instagram da disciplina, então foi utilizado o Instagram e o YouTube como já te falei.

Entrevistador:
Qual(is)?
Professor V:
Instagran

Entrevistador:
a. Como você utilizou este recurso? (divulgação científica, troca de mensagens pontuais, para envio de materiais/conteúdo da disciplina e demais ações)?
Professor V:
Divulgação. Divulgação dos trabalhos, divulgação científica.

Entrevistador:
b. Com qual frequência este recurso foi utilizado?
Professor V:
Não é uma frequência moderada, no início da disciplina, quando ia acontecer um evento relacionado às disciplinas. Em uma frequência moderada, não é tanto quanto o YouTube

Entrevistador:
c. Como você avalia o emprego deste recurso considerando as dificuldades de sua utilização e sua contribuição no processo de aprendizagem dos estudantes?
Professor V:
Positivo. Muito positivo.

IV - Em relação à prática docente

Entrevistador:
14. Como você avalia sua prática docente atualmente em relação ao período das AARE?
Professor V:
Acho que foi muito positivo, houve um avanço em algumas práticas, por exemplo, a utilização desses recursos tecnológicos, que foram desenvolvidos durante aquele período, na verdade colaboraram para que o ensino hoje em dia, tivesse sofrido um desenvolvimento mesmo. 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

on-line, neste período de greve agora, continuar falando com os alunos que estão fora. Então, tem muitos aspectos daquele período, que foram utilizados, que colaboraram muito para a docência atual. Objetivamente respondendo, foi muito positiva, um acréscimo muito grande à prática da docência com o que a gente aprendeu naquele período, então foi um período de avanço.

Entrevistador:
15. Quais recursos tecnológicos / midiáticos você continua a utilizar?
Professor V:
Moodle, YouTube, Instagram e o Google Meet.

ENTREVISTA 4

Entrevista realizada pela pesquisadora: Regina

Data: 21 de junho de 2024.

O nome da professora entrevistada não será divulgado.

I - Perfil do(a) docente:

1. **Nome:** Professor X
2. **Formação (graduação, mestrado e doutorado):** Graduação em Arquitetura e Urbanismo, Mestrado em Arquitetura USP – São Carlos e Doutorado Geografia e Gestão em Território (UFU) e Pós-Doutorado em Arquitetura e Urbanismo USP – São Carlos
3. Idade: 67 anos
4. Sexo: Feminino
5. Tempo de experiência na docência universitária: 32 **anos**
6. Unidade acadêmica: FAUED - UFU
7. Curso(s) no(s) qual(is) atua: Arquitetura e Urbanismo
8. Disciplinas ministradas durante a oferta da segunda etapa das AARE:
Ateliê de Projetos Integrado VII, Teoria do Urbanismo
9. Atua na pós-graduação? Caso a resposta tenha sido positiva, especificar curso(s):
Sim, é professora no Programa de Pós Graduação de Arquitetura e Urbanismo -PPGAU em Produção de cidades e redes.

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

Entrevistador:
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:
Professor X:
Recebemos por e-mail informações, o coordenador passou também. Fizemos discussões na coordenação de curso, virtual, sobre essas questões, mas de uma maneira geral, as informações também eram bastante truncadas porque estavam todos em uma situação nova. Então as próprias resoluções da UFU traziam muitas dúvidas, mas não falo isso como crítica, mas pela situação mesmo, que pegou todo mundo desprevenido. Sobre o uso das plataformas,

eu particularmente não tinha conhecimento, sou da geração analógica, trabalho com a informática, mas não sou da geração que nasceu nesse mundo digital. Tive algumas dificuldades, mas fiz um curso de Teams que teve na UFU e também recorri a pós-graduandos, orientandos meus, que tinham essa experiência e que passavam algumas informações e fui aprendendo a me virar, como muita gente. Mas eu tive informações básicas. Foi uma experiência única na vida. Foi um momento de tentar construir entre os docentes, os cursos, as coordenações, buscar um conhecimento de como fazer alguma e no nosso caso, na Arquitetura, 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. Cursos como o de arquitetura e urbanismo que exige computadores com programas bem mais sofisticados, softwares, os tipos de máquinas têm que ser bem mais potentes, no sentido de que nós trabalhamos muito com a questão gráfica, são muitos programas de desenho para uso nos projetos de arquitetura e urbanismo, o que exige equipamentos que grande parcela de nossos alunos não tinham. Não é um curso que trabalha com leitura de textos, construção de artigos em que a gente pode ter uma máquina um pouco menos potente. Mas para você trabalhar com a parte visual lá, partes gráficas, parte de desenho os programas são muito pesados, você tem que ter softwares bem mais sofisticados e aí o que acontecia, os nossos alunos não tinham. A gente teve que inventar trabalho com Corel Draw. Os professores que são mais dessa área de expressão gráfica, que tinham um conhecimento maior na parte de informática e os próprios alunos que são muito mais avançados que nós, trocavam informação, criava grupos entre eles para poder dividir trabalho. Teve que ter um pouco desse coletivo.

Entrevistador:
a) Apresente algumas das principais definições ou orientações oferecidas:
Professor X:
Resposta na pergunta anterior.

Entrevistador:
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?

Professor X:
Resposta na primeira pergunta dessa parte.

Entrevistador:
c) Recebeu ajuda / auxílio de outras pessoas para atuar nas AAREs? Se sim, quem?
Professor X:
Resposta na primeira pergunta dessa parte.

Entrevistador:

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?

Professor X:

Sim. Praticamente quase tudo isso. Tive que melhorar minha máquina, tive que entrar em algumas plataformas, tive que chamar técnico para aprimorar mais meu computador.

Entrevistador:

3. No início da oferta das AAREs, quais aspectos dificultaram e quais facilitaram o desenvolvimento do seu trabalho docente?

Professor X:

O que dificultou muito foi ter 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 12. Um dos problemas que eu vejo de dificuldade foi com o próprio manuseio e com a tecnologia. Isso foi um problema pra mim. Então eu tive que fazer um esforço bem maior que muitos outros. 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 doze e quatorze 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 oftalmologista em que eu fui, acham que isso foi por permanecer por muitas horas em frente à tela. Tive um problema que adquiri, também, a Labirintite, além da minha idade. O que facilitou foi a coordenação de curso, mesmo com dificuldade, me proporcionou monitor para a disciplina, nessa disciplina eu sempre tive monitores, que mesmo a distância me auxiliou muito, eu tenho que agradecer a coordenação de curso pela disponibilidade de entender as dificuldades de alguns professores, e em momento algum eu fiquei desamparada em a isso, eu sempre tive monitoria. Foi fundamental para mim.

Entrevistador:

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?

Professor X:

Fiz o de Teams.

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

Entrevistador:

5. 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?

Professor X:

Utilizei. Primeiro que os períodos foram mais condensados, segundo que, algumas atividades que os estudantes precisavam fazer em biblioteca, por exemplo, não era possível. Então, isso foi um trabalho que eu fiz aqui, a bibliografia impressa, eu escaneei tudo e disponibilizei para os alunos. E nisso também foi ótimo a monitoria, porque em alguns casos, quando liberou um pouco mais, quando a gente já podia ter um acesso à pessoa presencial, às vezes eu levava para o monitor um material e ele digitalizava para mim, então isso foi uma mudança. Disponibilizar 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 aplicativo 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.

Entrevistador:
b. Ofertou apenas atividades síncronas ou síncronas e assíncronas?
Professor X:
Não. Após o término da pandemia sim, mas isso foi no ano de 2021, foi em 2021 que voltou a ter, a UFU criou o calendário em que a gente já poderia, em janeiro de 2021, poderia ter aula presencial. Na minha faculdade, fui a primeira professora a retornar com as aulas presenciais.

Entrevistador:
c. Se utilizou as duas modalidades, o que geralmente era realizado em cada uma delas?
Professor X:
Quando a gente realizou as atividades, uma parte mais teórica passou a ser assíncrona e a gente marcava algumas reuniões presenciais e para isso de maneira geral eu utilizei até duas salas para a gente ter no máximo três grupos em cada uma delas, e ainda estava bem fechadinho, não tinha nem cantina, o pessoal levava sua água, levava lanche e quem queira bater um papo, lá tem um pilotis, as pessoas podiam descer e ficar por lá se quisessem, para evitar aglomeração. E foi super positivo, nós não tivemos nenhuma incorrência de Covid-19, nada disso.

Entrevistador:
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?
Professor X:
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 pode fazer. Usei todas, mas a predominante foi essa da questão interativa. Porque às vezes eu sugeria para eles naquele dia, qual era a questão que eles queriam discutir, qual eles achavam que era a mais importante. Tinha aula que às vezes ficava a aula inteira esclarecendo algumas dúvidas deles, conversando sobre essas dificuldades, que eles não conseguiam fazer porque a máquina não permitia. 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" a 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, fica dormindo atrás da câmera, deixa a câmera lá e diz que tá 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.

Entrevistador:
b. O que motivou a escolha deste tipo de aula?
Professor X:
Positivo. Muito Positivo.

Entrevistador:
Como você avalia o emprego deste tipo de aula no processo de aprendizagem dos estudantes?
Professor X:
Falta de opção. De ter que se redescobrir numa situação dessas.
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.

Entrevistador:
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?
Professor X:
A sociointeracionista. A gente tinha muitas conversas extracurriculares, mas essa troca também de compreender um pouco a situação em que o outro estava, eu acho que isso foi bem forte, em termos sociais a gente avançou.

Entrevistador:
b) O que motivou a escolha deste método (metodologia) Você conhece e/ou utilizou algum outro método?
Professor X:
Esse método de Ativo, a gente utilizou muito, como nós utilizamos, como eu falei no curso de Arquitetura e Urbanismo, ele tem que integrar a teoria e prática, então nossos alunos, desde sempre, eles têm que ser bastante proativos porque essa exigência já existe. Nas AAREs você tinha essa dificuldade de não estar presencialmente, porque nossa área, como todos os cursos, discute muito o mundo em que a gente vive. Mas de uma maneira geral, um arquiteto, um aluno de arquitetura, ele precisa ter uma vivência muito grande da cidade, então são muitos trabalhos relacionados ao espaço urbano, ao contato social, é um curso que exige que isso faça parte da nossa metodologia de ensino, aí nós ficamos totalmente podados no instrumento principal da nossa área que é essa interatividade com a sociedade e com o espaço urbano construído. Ou seja, nós tivemos que criar oportunidades para que a proatividade do aluno continuasse mesmo que a distância. Então, nós usamos ativamente isso, não sei se nós utilizamos isso em métodos pedagogicamente didáticos, não sei te falar, mas de busca e

entendimento de uma solução juntos. Então eu considero que a parte ativa também aconteceu. E a própria troca, por exemplo, em uma ocasião, um aluno 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 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 pra turma e pra 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.

Entrevistador:
c) Como você avalia o emprego deste método (metodologia) no processo de aprendizagem dos estudantes?
Professor X:
Esses métodos que a gente usou, eles trouxeram a resposta do aprendizado das disciplinas, elas foram boas, o resultado, eu não diria que foi totalmente positivo, porque nós fizemos em todas as disciplinas desse período, eu faço avaliação com os alunos. Eu considero que os alunos responderam bem, porém na avaliação com eles, em todas as turmas, todos sentiram falta do presencial. Foi um esforço no aprendizado para nós professores. Na avaliação com os alunos, o sentido do presencial, como te falei, como no nosso curso é muito importante, imagina só, você me contrata para fazer um projeto da sua casa, como arquiteta, a primeira coisa que a gente tem que fazer é conhecer seu terreno, conversar com a pessoa. Nós vamos fazer um projeto de urbanismo de uma praça na cidade, a primeira coisa que a gente faz é conhecer o local onde vai ser a praça. Conhecer o entorno da praça, conversar com os moradores, com a vizinhança, então isso aí na avaliação final fez uma grande falta, mas o resultado dessas disciplinas que foram possíveis serem dadas nas AAREs foi positivo. Porque, lá na arquitetura, nós definimos quais disciplinas poderiam ser dadas, virtualmente, e algumas disciplinas que exigem muita prática não foram oferecidas. Só algumas em que era possível trabalhar um pouco sem essa participação efetiva. Algumas disciplinas não foram ofertadas na época, por exemplo, tem uma disciplina que eu dou, chamada Urbanização Brasileira I e II, essa disciplina não ofertei, porque todo o trabalho da disciplina, toda a metodologia parte da prática do conhecimento do espaço urbano, essa não foi. Na disciplina Teoria do urbanismo que eu coloquei aí que eu dei que era uma disciplina que a gente podia fazer os trabalhos teóricos, mas ao invés de uma discussão mais teórica do artigo, a gente trabalhou 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.

Entrevistador:
4. Qual(is) plataforma(s) para webconferência você utilizou? (ex.: Teams, Jitsi, Google Meet, RNP, entre outros).
Professor X:
Usei o Teams

Entrevistador:
a. Com qual frequência este recurso foi utilizado?
Professor X:
Frequentemente.

Entrevistador:
b. Como você avalia o emprego deste recurso considerando as dificuldades de sua utilização e a contribuição no processo de aprendizagem dos estudantes?
Professor X:
Avalio que foi um bom instrumento.

Entrevistador:
c. Você utilizava todas as funcionalidades oferecidas pela plataforma ou optava apenas por algumas?
Professor X:
Eu particularmente optei por algumas. Meus colegas usaram muitas, como falei a geração tecnológica utilizou tudo que o Teams oferecia.

Entrevistador:
5. Qual(is) plataforma (s) de Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) você utilizou? (ex.: Moodle, Teams, Google Classroom, entre outros)
Professor X:
Google Classroom, utilizamos com outro professor que a gente dava aula juntos.

Entrevistador:
a. Com qual frequência este recurso foi utilizado?
Professor X:
Eu particularmente não utilizei.

Entrevistador:
b. Como você avalia o emprego deste recurso considerando as dificuldades de sua utilização e a contribuição no processo de aprendizagem dos estudantes?
Professor X:
Eu particularmente tive dificuldades com esse processo, nem sei avaliar muito bem o resultado dele. Não tinha o domínio do assunto.

Entrevistador:
6. Você utilizou trabalhos em grupos e/ou dinâmicas para trabalhar o conteúdo ou estimular o engajamento dos estudantes?
Professor X:
Sim

Entrevistador:
Qual(is)?
Professor X:
No Teams a gente criava equipes, e discutíamos atividades que às vezes um grupo iria fazer uma parte, outro grupo faria outra, com várias atividades que depois se somavam, cada equipe faria uma parte e depois você criava um todo.

Entrevistador:
a. Com qual frequência esta estratégia foi utilizada?
Professor X:
Essa foi frequentemente. Essa foi direto.

Entrevistador:

b. Como você avalia o emprego desta estratégia considerando as dificuldades de sua utilização e sua contribuição no processo de aprendizagem dos estudantes?
Professor X:
A dificuldade, a questão dos alunos não terem o computador potente, para determinadas questões. Alguns alunos, principalmente alunos com baixa condição social, muitos não tinham nem acesso à internet. Foi uma dificuldade. Mas às vezes tinha aluno que mandava recado por alguém, (Professora, fulano 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 alunos de cota. 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. Alguns alunos que iam apresentar uma atividade, não conseguiam apresentar a atividade. Apresentavam por partes porque a internet caia, o computador não voltava. Esse tipo de coisa numa avaliação final a gente tem que contabilizar.

Entrevistador:
7. Considerando que *gamificar é* uma atividade que 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)?
Professor X:
Não utilizei jogos

Entrevistador:
b. Com qual frequência este recurso foi utilizado?
Professor X:

Entrevistador:
c. Como você avalia o emprego deste recurso considerando as dificuldades de sua utilização e sua contribuição no processo de aprendizagem dos estudantes?
Professor X:

Entrevistador:
8. Você utilizou vídeos educativos durante as aulas síncronas ou indicou vídeos para as atividades assíncronas?
Professor X:
Sim. Os dois casos.

Entrevistador:
Em quais plataformas ou repositórios buscou/pesquisou este(s) recurso(s)?
Professor X:
Foram várias, por exemplo, YouTube, tem muita coisa no YouTube. A gente tem o ArchDaily. O ArchDaily é um jornal eletrônico da área de arquitetura. Que a gente já postou muita coisa lá. Eu utilizei os repositórios da Universidade Federal da Bahia, da UNB, da USP, do Rio Grande do Sul. Porque quando você sai procurando coisas, algumas universidades tem um

bom repositório. E por exemplo, a Federal da Bahia, eu fiquei encantada porque eles têm muitos vídeos, muitos documentários relacionados à área de Urbanismo. Então utilizei bastante. Repositórios de várias universidades federais.

Entrevistador:
b) Com qual frequência este recurso foi utilizado?
Professor X:
Foi muito, frequentemente. Em uma aula a gente fazia a discussão, usava um vídeo pequenininho para levantar alguns pontos em outra aula discutia esses pontos, às vezes passava um filme maior, foi frequente e dinâmico.

Entrevistador:
c. Como você avalia o emprego deste recurso considerando as dificuldades de sua utilização e sua contribuição no processo de aprendizagem dos estudantes?
Professor X:
Contribuição, eu acho que trouxe uma nova dinâmica, eu acho isso positivo, o uso desse material. Mas por outro lado também, eu acho que ele ampliou um pouco o desinteresse que tem sentido pela leitura impressa. Como te falei que peguei o capítulo do livro que era mais importante, digitalizei e mandei para eles, muito, quando a gente discutia um pouco mais o livro, depois vocês procuram e tal. Todos os alunos se interessaram em querer ler mais sobre o livro. A maioria leu na tela e a gente teve a decepção de uma diminuição do interesse pela leitura impressa, que é fundamental. Porque nem todas as nossas obras estão no digital. Eu percebi que antes da pandemia já havia uma dificuldade, mas depois da pandemia eu sinto que acentuou o desinteresse por leituras impressas. Deixa eu te dar um exemplo, Antes da pandemia, passava um texto que tinha 15 páginas, os alunos não tinham muita preocupação de perguntar quantas páginas tinha. Agora após a pandemia, faço um texto para os alunos ou para as equipes, uma das primeiras conversas é assim "Ah, aquela equipe tá com o texto que tem dez páginas e a gente tem que ler um texto de vinte". É uma coisa que eu não percebia antes da pandemia, atualmente eu percebo que existe uma contagem deles, uma preocupação com o número de páginas. O jovem passou por uma experiência única na vida dele, que nós não sabemos descrever quais foram as sensações deles. Na adolescência ficar trancado, não poder namorar, não poder encontrar os amigos, não poder ter liberdade de ir e vir. É um outro perfil, eu falo isso não como crítica, mas como mudanças comportamentais em que a própria educação vai ter que refletir mais e buscar outras formas de atrativo para o novo perfil de aluno. Isso é importante porque nesse retorno agora em que estava voltando ao normal, ainda, agora, no primeiro semestre, teve um dia em que estava conversando com os alunos e eu percebo ainda uma dificuldade de relacionamento entre eles. Os alunos que já entraram e tiveram um mês de aula e parou, entrou a pandemia, eles foram continuando depois na turma, tudo virtual, quando voltaram presencialmente, existe o estranhamento, eles têm uma certa dificuldade no sentido coletivo de turma, isso eu percebi nos alunos de primeiro e segundo ano que pegaram a pandemia. A hora da normalidade tá voltando e eu percebo ainda uma certa dificuldade desse lado da socialização, do coletivo em sala de aula.

Entrevistador:
d. Poderia citar / disponibilizar algum exemplo de vídeo educativo utilizado durante suas aulas remotas? Como você o utilizou em sua proposta pedagógica?
Professor X:
Eu não sei exatamente classificar isso, mas por exemplo, eu tenho que essa plataforma do YouTube também nos trás muitos vídeos e documentários de arquitetos, de exemplos de profissionais da nossa área, por exemplo eu tenho vídeo de formação de cidades, de como a

cidade forma, vídeos que tem tudo em maquete 3D, mostrando Londres, Paris, Nova York. Não sei te falar se é um vídeo educativo, não sei, não temos em nossa área esse tipo de coisa voltado para a nossa área. Vamos falar de paisagismo, eu puxo um vídeo do Burle Marx, eu tenho filme gravado aqui e utilizo, mas não faz parte de um pacote educativo.
Quando eram vídeos maiores eu colocava lá no Teams e eles acessavam e assistiam em outro horário. Quando eram vídeos menores, entrevistas de 15, 20, 30 minutos a gente iniciava a aula com as questões relacionadas ao assunto e todos víamos o vídeo junto e depois discutíamos esse vídeo. Intercalado, aula e discussão.

Entrevistador:
9. Você utilizou aplicativos para quadros interativos? (ex: Jamboard, Prezi, Padlet, Mentimiter, entre outros)
Professor X:
Sim.
Entrevistador:
Qual(is)?
Professor X:
Esses aplicativos a gente usou. Foi o Jamboard e o Prezi que a gente utilizou, que eu falei que ia te mandar depois.

Entrevistador:
a. Com qual frequência este recurso foi utilizado?
Professor X:
Frequentemente também, dependia da dinâmica de trabalho e das equipes.

Entrevistador:
b. Como você avalia o emprego deste recurso considerando as dificuldades de sua utilização e sua contribuição no processo de aprendizagem dos estudantes?
Professor X:
Muito positivo. Quando usava esse tipo de lembrete, essa discussão, gerava muitas discussões em sala. Gerava muito interesse, foi muito bom.

Entrevistador:
c. Você utilizou todas as funcionalidades disponibilizadas por esses apps?
Professor X:
Não sei, alguns alunos aprofundavam muito mais do que eu, os alunos utilizaram tudo que podiam, eu de certa maneira nem tanto.

Entrevistador:
10. Qual(is) aplicativo(is) você utilizou para gravação de vídeos para aulas assíncronas/videoaulas?
Docente 2:
Não fiz nenhuma vídeoaula. Minhas aulas foram todas on-line.

Entrevistador:
a. Com qual frequência este recurso foi utilizado?
Professor X:

Entrevistador:

b. Como você avalia o emprego deste recurso considerando as dificuldades de sua utilização e a contribuição no processo de aprendizagem dos estudantes?
Professor X:

Entrevistador:
11. Você utilizou algum aplicativo ou plataforma para gerenciamento de conteúdo e arquivos? (ex.: Teams, Google drive, entre outros)
Docente 2:
Não utilizei. O Teams tem isso, é muito completo. Eu utilizava pelo Teams, lá no Teams a gente definia e mandava arquivo, a gente definia as atividades, no Teams tem e-mail, então eu mandava mensagem por e-mail, entrava no canal de cada equipe para esclarecer dúvidas, fiz muito isso, fazia isso diariamente, porém no Teams. O Teams me oferecia isso. O Google drive foi mais para colocar material muito extenso, para arquivo mesmo. Mas a interação com os alunos foi frequente, todo dia, toda hora tinha um aviso aqui no Teams, algum aluno querendo esclarecer uma dúvida. Então era pelo e-mail do Teams e pelas atividades que a gente pode estar trocando, O Teams é bem completo.

Entrevistador:
a. Com qual frequência este recurso foi utilizado?
Professor X:
Frequentemente**.**

Entrevistador:
b. Como você avalia o emprego deste recurso considerando as dificuldades de sua utilização e sua contribuição no processo de aprendizagem dos estudantes?
Professor X:
Eu avalio 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.

Entrevistador:
c. Você utilizou todas as funcionalidades disponibilizadas pelo app?
Professor X:
Sim, não sei se utilizei tudo, tudo, mas em grande parte.

Entrevistador:
12. Você utilizou aplicativos para troca de mensagens com os estudantes?
(ex.: Whatsapp, Telegram, entre outros)
Professor X:
Sim.

Entrevistador:
Quais?
Professor X:
Whatsapp.

Entrevistador:
a. Como você utilizou este recurso? (troca de mensagens pontuais, para envio de materiais/conteúdo da disciplina, realização de reuniões online, e demais ações)
Professor X:
Só para troca de mensagens emergências.

Entrevistador:
b. Com qual frequência este recurso foi utilizado?
Professor X:
Diariamente.

Entrevistador:
c. Como você avalia o emprego deste recurso considerando as dificuldades de sua utilização e sua contribuição no processo de aprendizagem dos estudantes?
Professor X:
Nesse processo assíncrono acho ele válido, tanto é que no presencial, normalmente tem grupo de alunos, nas disciplinas que eu tenho monitor, eles fazem sempre um grupo de turma e se tem alguma questão muito importante eles entram em contato comigo. Mas agora não é tão usual assim, mas na época achei que fosse positivo.

Entrevistador:
13. Você utilizou redes sociais para troca de mensagens com os estudantes?
(ex.Youtube, Instagram, Facebook, TikTok, Twitter (X), Linkedin entre outros)
Professor X: Não. Nem tenho. Até acompanho a dos outros. Mas trabalho com projeto de extensão da UFU e facebook e essas coisas eu não tenho e eu evito, inclusive porque é uma coisa a menos para a gente ficar perdido.

Qual(is)?
Professor X:

Entrevistador:
a. Como você utilizou este recurso? (divulgação científica, troca de mensagens pontuais, para envio de materiais/conteúdo da disciplina e demais ações)?
Professor X:

Entrevistador:
b. Com qual frequência este recurso foi utilizado?
Professor X:

Entrevistador:
c. Como você avalia o emprego deste recurso considerando as dificuldades de sua utilização e sua contribuição no processo de aprendizagem dos estudantes?
Professor X:

IV - Em relação à prática docente

Entrevistador:
14. Como você avalia sua prática docente atualmente em relação ao período das AARE?

Professor X:
Eu acho que o presencial para mim é fundamental. Nas AAREs foi uma experiência muito boa, tivemos trocas dentro daquela situação, mas eu prefiro o ensino presencial e me sinto muito melhor como docente, presencialmente.

Entrevistador:
15. Quais recursos tecnológicos / midiáticos você continua a utilizar?
Professor X:
O Teams, nós temos aula presencial , mas nós temos grupos de Teams onde os alunos colocam trabalho, a gente continua utilizando o Teams para troca de informação, para envio de materiais mais inéditos que eles não tenham, para registro do trabalho deles. Acho que o Teams é uma coisa que chegou para ficar nesse sentido, mas assim, não mais para aulas, mas para uso da plataforma para troca de informações, para envio de material didático, para troca de e-mails, de mensagem de dúvida. Ele é muito positivo.

Acho que para mim foi um desafio, quando eu resolvi que eu iria dar aula, primeiro até pelo próprio significado da educação, porque sou da geração que dá aula, pelo prazer de dar aula, não por falta de opção. Gosto de estar dentro da universidade no sentido mais amplo. E esse período foi muito positivo, pelo desafio que ele apresentou, mas hoje eu percebo que eu poderia ter ido um pouco mais leve, porque isso me trouxe algumas questões de saúde, que eu talvez, por não saber, tenha exagerado em alguma parte. Mas foi muito positivo e eu me sinto muito bem de ter passado essa fase também. E ter sido útil para a sociedade, eu me sinto bem. Eu não me sentiria bem em estar recebendo todo mês e também não estar fazendo nenhuma atividade dentro de uma universidade.

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 Regina 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 tem dinheiro para mandar consertar o computador. Nós passamos também a rever um pouco a nossa humanidade em relação ao outro, em relação ao aluno, principalmente, acho que isso é uma coisa mundial.

ENTREVISTA 5

Entrevista realizada pela pesquisadora: Regina

Data: 01 de julho de 2024.

O nome do professor entrevistado não será divulgado.

I - Perfil do(a) docente:

1. **Nome:** Professor Y

2. **Formação (graduação, mestrado e doutorado):** Graduação na UNESP em história, Mestrado e Doutorado em História pela Unesp/Assis. Pós-Doutorado em Ciências sociais na França
3. Idade: 49 anos
4. Sexo: Masculino
5. Tempo de experiênca na docência universitária: 26 anos.
Unidade acadêmica: Instituto de História
7. Curso(s) no(s) qual(is) atua: História e Jornalismo na Faculdade de Comunicação
8. Disciplinas ministradas durante a oferta da segunda etapa das AARE: História do Brasil IV e Estágio III no período facultativo
9. Atua na pós-graduação? Caso a resposta tenha sido positiva, especificar curso(s):
Continua na pós-graduação em história e 5 anos no Mestrado Profissional em Jornalismo

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

Entrevistador:
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:
Professor Y:
Recebemos sim. Algumas diretrizes de como deveria ser preparado o plano de ensino, mas ficou nisso, não teve nenhum direcionamento mais específico sobre estratégias, ferramentas. Direcionamento foi em relação a como elaborar o plano de ensino especialmente no que era atividade assíncrona e síncrona. Mas foi isso, não foi nada muito aprofundado não.

Entrevistador:
a) Apresente algumas das principais definições ou orientações oferecidas:
Professor Y:
Algumas diretrizes de como deveria ser preparado o plano de ensino, mas ficou nisso, não teve nenhum direcionamento mais específico sobre estratégias, ferramentas. Direcionamento foi em relação a como elaborar o plano de ensino especialmente no que era atividade assíncrona e síncrona. Mas foi isso, não foi nada muito aprofundado não.

Entrevistador:
b) Estas definições e ou orientações foram suficientes para subsidiar sua atuação nas AAREs e o(a) ajudaram a ofertar atividades que colaboraram com o processo de aprendizagem dos(as) estudantes satisfatoriamente?

Professor Y:
Não, o apoio que a universidade deu não foi suficiente, eu tive que trabalhar com aquilo que eu conhecia já de outras experiências de aula on-line. Mas não houve nenhuma formação ou estratégia específica para atuação docente durante este período. Não deu esse respaldo para o docente.

Entrevistador:
c) Recebeu ajuda / auxílio de outras pessoas para atuar nas AAREs? Se sim, quem?
Professor Y:

Conversa com colegas, mas foram de forma bastante geral. Na verdade, o que aconteceu foi que os professores, no desespero, um acabou ajudando o outro, como podia e como cada um conhecia, trocando experiências, mas não houve, assim, um trabalho de consultoria com este ou aquele docente. O que imagino que aconteceu foi que todo mundo estava perdido.

Entrevistador:
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?
Professor Y:
Não, eu já tinha em casa tudo muito bem organizado e eu usei o sistema da própria UFU, o RNP.

Entrevistador:
3. No início da oferta das AAREs, quais aspectos dificultaram e quais facilitaram o desenvolvimento do seu trabalho docente?
Professor Y:
Eu não tive nenhuma dificuldade nesse sentido, porque o que eu fiz foi, basicamente, dar aulas on-line. Eu não usei estratégias para essa nova mídia. Então eu dei aulas expositivas on-line. Então eu não usei nenhuma ferramenta específica de aula. Foi só uma mudança de espaço, do que eu fazia em sala de aula presencial, eu fiz on-line. Então eu não usei nenhum outro recurso. Então, nesse sentido eu não tive dificuldade. Mas isso não quer dizer que o trabalho não tenha tido problemas, teve, vários, mas eu não tive dificuldade de adaptar porque eu não usei nenhuma ferramenta específica para isso, não usei nenhum recurso diferente para isso, não trabalhei com programa específico, ou usei uma estratégia metodológica diferente, não. O que eu fiz foi dar duas horas de aula ininterruptas na frente de um computador. Isso gerou para mim um problema.
Não chegou a gravar aulas? Era sempre presencial, sempre síncrona, eu não fiz nenhuma aula gravada.
Isso te deixou com algum problema? É muito mais cansativo, o trabalho é mais cansativo.
Trabalha mais horas? Trabalha mais, claro, não sei se trabalha mais no sentido de preparar a aula, porque eu não vi muita diferença. Cansativo porque na aula on-line, o diálogo com o aluno é diferente. É outra linguagem, você tá na aula presencial, o aluno faz uma pergunta, você para a aula, é muito mais dinâmico, na aula on-line, a minha impressão é que eu estava falando às vezes sozinho.
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. A minha internet era excelente porque minha internet era a cabo, assim, não era nem Wi-Fi. Mas vários alunos não assistiram aulas porque não tiveram condições técnicas para isso. Tem vários alunos que conversam comigo hoje e comentam “Fui seu aluno durante a pandemia” ele me conhece, mas eu não sei quem ele é, porque ele nunca abriu a câmera, isso acontece demais. Mas assim, o que aconteceu, na minha percepção, em 90% das vezes foi que os professores migraram da aula presencial para a aula on-line sem utilizar mecanismos diferenciados de abordagem metodológica na aula on-line. Foi uma adaptação do sistema, agora isso trouxe problemas porque a interação com os alunos ficou completamente comprometida, foi o maior problema.

Entrevistador:
4. A Universidade Federal de Uberlândia, por meio da DICAP, ofereceu alguns cursos para auxiliar os professores no período das AAREs. Você fez algum desses cursos? Se sim, quais?

Professor Y:
Vou te falar que eu não fiquei nem sabendo, não me lembro de ter recebido e-mail, pode ter sido erro meu, mas eu não fiz curso.

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

Entrevistador:
5. 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?
Professor Y:
Acho que foram menos aulas, não foram? Não teve menos semanas de aulas? Eu adaptei o conteúdo que eu ia dar presencial, on-line, ao novo cronograma de aulas, se eu não me engano, foi mais condensado, então eu segui o calendário. Eu tive que adaptar minhas aulas para aquele calendário específico. Mas não houve nenhum tipo de perda de conteúdo. Eu consegui dar o conteúdo que eu daria presencial.

Entrevistador:
b. Ofertou apenas atividades síncronas ou síncronas e assíncronas?
Professor Y:
Assíncronas também, eu pedi trabalhos e eles fizeram atividades. Eu não gravei nada. Eu indiquei filmes, indiquei vídeos, passei trabalhos, mas não deixei material pré-gravado, não tinha material pré-gravado. Não fiz isso.

Entrevistador:
c. Se utilizou as duas modalidades, o que geralmente era realizado em cada uma delas?
Professor Y:
As aulas eram síncronas, assíncronas eram as atividades de trabalho, assistiam vídeos que eu indicava, mas não era algo que eu tinha produzido, era de terceiros.

Entrevistador:
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?
Professor Y:
A minha aula é a aula dialogada ou interativa, a minha aula presencial, mas a aula on-line ficou concentrada na aula expositiva clássica, porque, 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. Especialmente para o tipo de professor como eu que dá aula expositiva, que fala, que tá ali presente. Utilizou 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.

Entrevistador:
b. O que motivou a escolha deste tipo de aula?
Professor Y:
É a aula que eu trabalho, e eu não tive tempo, nem disponibilidade para, não consegui preparar outra coisa.

Entrevistador:
Como você avalia o emprego deste tipo de aula no processo de aprendizagem dos estudantes?
Professor Y:
Naquele contexto foi horrível, no contexto da pandemia, mas isso não quer dizer que não possa haver uma aula on-line interessante, desde que haja recursos técnicos para isso. Atualmente só aula presencial, mesmo porque a UFU não permite, mas a gente faz banca on-line, banca de mestrado, banca de doutorado e eu acho que funcionam muito bem, mas é outro tipo de situação, porque tá todo mundo envolvido no processo, todo mundo tá interessado naquele movimento ali. Durante a pandemia havia interesse, mas havia o cansaço, havia o desinteresse, a falta de recursos técnicos. Entendo que tenha sido difícil o aluno ficar lá tendo que me ouvir duas horas, deve ter sido difícil, mas eu estava lá falando.

Entrevistador:
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?
Professor Y:
Tradicional, eu entro em sala de aula e converso sobre um tema determinado.

Entrevistador:
b) O que motivou a escolha deste método (metodologia) Você conhece e/ou utilizou algum outro método?
Professor Y:
Foi o que pode ser feito. Foi o que eu consegui fazer.
Nesse movimento não, da pandemia não. Eu conheço outros métodos, mas eu não procurei durante a pandemia fazer de outra forma, porque eu não vi como. Agora durante a minha atuação como professor, hoje, eu trabalho de algumas outras formas, o método interacionista, eu deixo também o protagonismo da aula com eles em alguns momentos, mas na aula on-line não, foi tradicional.

Entrevistador:
c) Como você avalia o emprego deste método (metodologia) no processo de aprendizagem dos estudantes?
Professor Y:
Eu não consigo avaliar isso, porque eu não tive contato com os alunos. Meu contato foi muito vago, eu não sei nem identificá-los na tela. Eles não apareciam, então esse foi o maior problema, não se aprenderam alguma coisa ou não, aí eles deveriam se apresentar em algum momento. Mas eu como professor, eu fiz aquilo que eu achei que poderia ser feito naquela circunstância. Agora como chegou até eles e se eles aproveitaram isso eu não consigo avaliar.

Entrevistador:

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

Entrevistador:
a. Com qual frequência este recurso foi utilizado?
Professor Y:
Toda aula.

Entrevistador:
b. Como você avalia o emprego deste recurso considerando as dificuldades de sua utilização e a contribuição no processo de aprendizagem dos estudantes?
Professor Y:
Essa ferramenta é muito fácil de ser utilizada. Agora eu não sei se isso resultou em um processo objetivo de conhecimento para os alunos. Não consigo avaliar isso.

Entrevistador:
c. Você utilizava todas as funcionalidades oferecidas pela plataforma ou optava apenas por algumas?
Professor Y:
O que eu precisei a plataforma me oferecia, mas não foi nada muito complexo, utilizava slides, imagens, isso a plataforma oferecia bem.

Entrevistador:
5. Qual(is) plataforma (s) de Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) você utilizou? (ex.: Moodle, Teams, Google Classroom, entre outros)
Professor Y:
Nada, só RNP.

Entrevistador:
a. Com qual frequência este recurso foi utilizado?
Professor Y:
Eu particularmente não utilizei.

Entrevistador:
b. Como você avalia o emprego deste recurso considerando as dificuldades de sua utilização e a contribuição no processo de aprendizagem dos estudantes?
Professor Y:

Entrevistador:
6. Você utilizou trabalhos em grupos e/ou dinâmicas para trabalhar o conteúdo ou estimular o engajamento dos estudantes?
Professor Y:
Não. Não vi como. Como é que os alunos iam preparar um trabalho em grupo, com os alunos não só em suas casas como em suas cidades. Impossível. Eu quis facilitar o máximo para o aluno, levando em consideração o que estava acontecendo, sem falar que eu tive muitos alunos assim, que começava a aula e sumia, depois voltava duas semanas depois, “Ah eu tive Covid”, como é que ia fazer, teve que ter muita tolerância, inclusive tolerância com presença.

Entrevistador:
Qual(is)?
Professor Y:

Entrevistador:
a. Com qual frequência esta estratégia foi utilizada?
Professor Y:

Entrevistador:
b. Como você avalia o emprego desta estratégia considerando as dificuldades de sua utilização e sua contribuição no processo de aprendizagem dos estudantes?
Professor Y:

Entrevistador:
7. Considerando que *gamificar é* uma atividade que 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)?
Professor Y:
Não.

Entrevistador:
b. Com qual frequência este recurso foi utilizado?
Professor Y:

Entrevistador:
c. Como você avalia o emprego deste recurso considerando as dificuldades de sua utilização e sua contribuição no processo de aprendizagem dos estudantes?
Professor Y:

Entrevistador:
8. Você utilizou vídeos educativos durante as aulas síncronas ou indicou vídeos para as atividades assíncronas?
Professor Y:
Sim.

Entrevistador:
Em quais plataformas ou repositórios buscou/pesquisou este(s) recurso(s)?
Professor Y:
Eram coisas que eu já tinha. O que eu sabia que estava disponível no YouTube, por exemplo. YouTube, acho que foi o principal. Vídeos no YouTube.

Entrevistador:
b) Com qual frequência este recurso foi utilizado?
Professor Y:

Vídeos postados no YouTube, não consigo te precisar. Talvez uma ou duas vezes durante o curso inteiro. Não foi muito também. Pensando que eu tive quatorze encontros, um ou dois encontros.

Entrevistador:
c. Como você avalia o emprego deste recurso considerando as dificuldades de sua utilização e sua contribuição no processo de aprendizagem dos estudantes?
Professor Y:
Os vídeos são sempre importantes, importantíssimos, fundamental, porque eram acessíveis para todo mundo. Não posso indicar um site, "assistam um vídeo no Mubi", é uma plataforma espetacular de vídeo, é maravilhoso, mas você tem que assinar. È uma plataforma de filmes, como se fosse uma Netflix, só tem vídeos europeus e coisas importantes que a gente usa, mas o aluno precisa pagar, como é que eu vou trabalhar com uma ferramenta dessa, não dá.

Entrevistador:
d. Poderia citar / disponibilizar algum exemplo de vídeo educativo utilizado durante suas aulas remotas? Como você o utilizou em sua proposta pedagógica?
Professor Y:
Por exemplo, eu pediria para os alunos assistirem a um filme da Revolução de 30, e indiquei o link para eles assistirem, para depois fazerem um trabalho sobre isso. Indicava o link na aula, durante a aula. Colocava lá no bate-papo, os alunos copiavam, depois assistiam e me davam o retorno. Mas eu não assistia durante a aula. Revolução de 30.

Entrevistador:
9. Você utilizou aplicativos para quadros interativos? (ex: Jamboard, Prezi, Padlet, Mentimiter, entre outros)
Professor Y:
Não

Entrevistador:
Qual(is)?
Professor Y:

Entrevistador:
a. Com qual frequência este recurso foi utilizado?
Professor Y:

Entrevistador:
b. Como você avalia o emprego deste recurso considerando as dificuldades de sua utilização e sua contribuição no processo de aprendizagem dos estudantes?
Professor Y:

Entrevistador:
c. Você utilizou todas as funcionalidades disponibilizadas por esses apps?
Professor Y:

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

Professor Y:
Não gravei porque não fiz.

Entrevistador:
a. Com qual frequência este recurso foi utilizado?
Professor Y:

Entrevistador:
b. Como você avalia o emprego deste recurso considerando as dificuldades de sua utilização e a contribuição no processo de aprendizagem dos estudantes?
Professor Y:

Entrevistador:
11. Você utilizou algum aplicativo ou plataforma para gerenciamento de conteúdo e arquivos? (ex.: Teams, Google drive, entre outros)
Professor Y:
Só o RNP.

Entrevistador:
a. Com qual frequência este recurso foi utilizado?
Professor Y:

Entrevistador:
b. Como você avalia o emprego deste recurso considerando as dificuldades de sua utilização e sua contribuição no processo de aprendizagem dos estudantes?
Professor Y:

Entrevistador:
c. Você utilizou todas as funcionalidades disponibilizadas pelo app?
Professor Y:

Entrevistador:
12. Você utilizou aplicativos para troca de mensagens com os estudantes?
(ex.: Whatsapp, Telegram, entre outros)
Professor Y:
Só e-mail.

Entrevistador:
Quais?
Professor Y:

Entrevistador:
a. Como você utilizou este recurso? (troca de mensagens pontuais, para envio de materiais/conteúdo da disciplina, realização de reuniões online, e demais ações)
Professor Y:
Passei meu e-mail para os alunos e a gente trocava informações por e-mail. Foi tudo, o email era a nossa troca de informações, se tivessem, passava textos, passava bibliografia, tudo por e-mail. É impossível no whatsapp, como é que eu ia gerenciar 40 alunos no whatsapp. Não dá.

Entrevistador:
b. Com qual frequência este recurso foi utilizado?
Professor Y:
Toda vez que o aluno me mandava eu respondia, em qualquer horário. Diariamente, se o aluno mandasse um e-mail à meia-noite para mim, eu respondia. Não tinha controle de horário. O professor não tem controle de horário, não existe isso, o professor está sempre trabalhando. O professor não tem isso, "eu trabalho neste ou naquele horário". Faço orientações aos domingos, se eu recebesse hora extra nesses horários eu estava rico.

Entrevistador:
c. Como você avalia o emprego deste recurso considerando as dificuldades de sua utilização e sua contribuição no processo de aprendizagem dos estudantes?
Professor Y:

Entrevistador:
13. Você utilizou redes sociais para troca de mensagens com os estudantes? (ex.Youtube, Instagram, Facebook, TikTok, Twitter (X), Linkedin entre outros)
Professor Y:
Não tenho redes sociais. Não acho isso um lugar adequado para esse tipo de coisas.

Qual(is)?
Professor Y:

Entrevistador:
a. Como você utilizou este recurso? (divulgação científica, troca de mensagens pontuais, para envio de materiais/conteúdo da disciplina e demais ações)?
Professor Y:

Entrevistador:
b. Com qual frequência este recurso foi utilizado?
Professor Y:

Entrevistador:
c. Como você avalia o emprego deste recurso considerando as dificuldades de sua
utilização e sua contribuição no processo de aprendizagem dos estudantes?
Professor Y:

IV - Em relação à prática docente

Entrevistador:
14. Como você avalia sua prática docente atualmente em relação ao período das AARE?
Professor Y:
Eu não consigo avaliar como os alunos me viram, mas eu acho que eu fiz o que foi possível. 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 on-line. 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 on-line desmanchou isso. Então como é que eu avalio o meu trabalho, eu acho que fiz o que foi pedido, mas eu não sei se ele teve resultado, não sei em que ele resultou. A tecnologia em sala de aula, ela deve ser uma ferramenta de auxílio, ela não deve ser a protagonista. Eu não acredito na tecnologia em sala de aula como movimento que vai melhorar o ensino, eu não acredito nisso. É para você criar outras estratégias para você chegar ao aluno, mas tudo tem que estar na minha opinião na mão do professor, na capacidade que ele tem de se fazer entender, de se comunicar e de fazer o aluno interagir com ele. 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 on-line, 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. Eu estava falando, talvez para 50, talvez para ninguém. Não sabia disso. Por isso que eu fiquei muito cansado durante esse processo, que eu falava muito e não sabia se alguém estava me ouvindo. No geral, na maioria das vezes eu me achava muito incompetente nesse sentido, mas foi um desafio.

Entrevistador:
15. Quais recursos tecnológicos / midiáticos você continua a utilizar?
Professor Y:
Eu utilizo aquelas ferramentas bem tradicionais em sala de aula. Que é o data show, em que eu utilizo para agilizar o processo, então eu não preciso ficar escrevendo todo um conteúdo que eu acho importante na lousa, eu uso o Datashow para isso, para reproduzir alguns textos que eu uso em sala de aula, imagens, vídeos e um computador. O Datashow acho fundamental na sala de aula, acho que toda sala de aula tem que ter um bom aparelho de Datashow e um bom computador. Eu sou um professor antigo que trabalhava com transparência ainda, então eu acho isso a coisa mais importante. Acho que toda escola tem que ter um belo aparelho de Datashow em sala de aula. É isso que eu utilizo e a minha comunicação com os alunos continua sendo feita por e-mail. Faço reunião on-line, eventualmente, quando o aluno não está aqui. Utilizo só o RNP, só o da universidade. Os alunos de mestrado que eu oriento, às vezes, moram em São Paulo, eu não vou falar com eles para virem 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, agora, durante a greve, um aluno da graduação, que mora em São José do Rio Preto que atendi on-line. Facilita muito, economiza dinheiro. Mas é isso, não uso rede social, não me comunico em rede social, eu acho que tem gente que se dá bem com isso e eu não, eu não consigo, eu não gosto.

A pandemia foi um momento muito difícil para a educação, não só para a universidade, mas para todos os níveis da educação, ensino básico, ensino superior, foi muito difícil para os professores, para os alunos. Acho que a gente teve muitos déficits daquele período, a gente ficou aí quase dois anos sem estudar nada, e de fato quem não quis se envolver, pode ter ficado esse tempo todo sem estudar, sem ler nada e a gente está tentando reconstruir esse tempo que se perdeu lá, que não é fácil. Agora isso é muito diferente de você preparar um conteúdo on-line ou outro tipo de ferramenta, com tempo, com debates. Isso morreu também, porque não vejo ninguém discutindo isso agora, "ah vamos preparar uma estratégia on-line, mesmo porque a universidade não permite isso mais, a universidade que 20% da carga horária seja dada de forma assíncrona, então isso é muito pouco, a ferramenta tá aí, a gente utiliza. Amanhã mesmo eu vou fazer uma banca de doutorado do processo seletivo do doutorado, em que os alunos vão ser entrevistados on-line. Mas o RNP é espetacular, eu acho uma

ferramenta gratuita, nunca me deu problema. Não uso Meet nada disso, eu uso a ferramenta que a universidade me dá e que na minha opinião é excelente.

ENTREVISTA 6

Entrevista realizada pela pesquisadora: Regina

Data: 09 de setembro de 2024.

O nome da professora entrevistada não será divulgado.

Entrevistadora: A gravação não vai ser utilizada para nenhum outro fim.

Professor K: Tudo bem. Não, na realidade, eu sou professora do Superior desde 2008, mas no período de 2019 e 2021, eu fiquei redistribuída no campus da Universidade Federal de Uberlândia, lá em Ituiutaba, no campus Pontal, lá eu fui professora do curso de Pedagogia.

Entrevistadora: Ah, foi de Pedagogia?
Professor K Exatamente, foi lá que eu trabalhei durante esses dois anos, e é onde ocorreu a pandemia, e aí, todo esse processo aí das atividades remotas também.

Entrevistadora: O seu nome não vai ser identificado de nenhuma forma, e é sobre aquele período em que as aulas já eram obrigatórias, era atividade acadêmica remota, mas já era obrigatório. A gente vai começar pelo seu perfil, a senhora vai falar um pouco sobre a senhora primeiro. A formação?

Professor K Bom, eu sou graduada em Psicologia pela Universidade Federal de Uberlândia, isso em 1991. Sou mestre em Psicologia pela Universidade Católica de Brasília, em 2006. E sou doutora em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia, em 2016. E, atualmente, eu estou fazendo estágio pós-doutoral, com a supervisão da professora Andreia Longarezi, aí na Universidade Federal de Uberlândia também. E, assim, eu trabalho desde o início da minha formação no ambiente da educação, trabalhei com educação básica na Secretaria de Educação aqui do Tocantins, o lugar onde eu moro mais tempo. E tem, como eu falei, 16 anos que eu estou na Universidade Federal do Tocantins, trabalhando no curso de Pedagogia. E, nesse período, eu fiquei dois anos redistribuída no Campus Pontal, lá de Ituiutaba, da Universidade Federal de Uberlândia. Trabalhando também lá no curso de Pedagogia, nas disciplinas de Educação Especial Inclusiva, que é a minha área de pesquisa, e Psicologia e Educação I e Psicologia e Educação II, que são as minhas disciplinas.

Entrevistadora: Então, vai ser uma grande experiência, vai colaborar bastante com a gente aqui. A sua idade?
Professor K Tenho 56 anos.

Entrevistadora: Sexo?
Professor K Feminino

Entrevistadora: Tempo de experiência na docência universitária?

Professor K Como docente na Universidade Federal, eu trabalhei na Universidade Estadual do Tocantins, chamada Unitins. Então, eu já tenho, esse ano, 28 anos de Magistério Superior. De 1996 a 2006, 2007, na Universidade Estadual do Tocantins, e de 2008 até hoje, na Universidade Estadual do Tocantins, e também na UFU, onde eu fui redistribuída e fiquei dois anos.

Entrevistadora: A unidade acadêmica em que a senhora trabalha? O departamento?
Professor K O que eu trabalhei na UFU foi no curso de Pedagogia do Campus Pontal. É Instituto de Ciências Humanas, do Pontal. Eu acho que é, é, vem essa sigla aí.

Entrevistadora: Atualmente. Qual a unidade acadêmica que a senhora trabalha atualmente?
Professor K Hoje, como eu falei com você, eu fiquei dois anos, de 2019 a 2020 na UFU, e depois eu retornei para cá, para Tocantins. Aqui eu trabalho na Universidade Estadual do Tocantins, o campus é uma cidade chamada Arraias, que fica no extremo sul, praticamente divisa com Goiás, e eu trabalho aqui no curso de Pedagogia. A gente chama de Colegiado de Pedagogia. Aqui a gente não divide por institutos, não. São colegiados.

Entrevistadora: As disciplinas ministradas durante a oferta das áreas, além dessa que a senhora falou, teve mais alguma? A senhora pode repetir, por favor?
Professor K As disciplinas que eu trabalhei no campus Pontal foi a Psicologia e Educação 1 e 2, e a Educação Especial Inclusiva. Só que no campus Pontal tinha uma que era específica, porque no campus lá são vários cursos de licenciatura. Eu acho que são nove cursos de licenciatura lá. E todos os cursos de licenciatura, eles têm como obrigatoriedade a disciplina Psicologia e Educação. Então, além de trabalhar no curso de Pedagogia, a gente trabalhava também ofertando disciplinas nos outros cursos de licenciatura, onde a Psicologia da Educação é uma disciplina obrigatória. E é muito interessante, porque lá a gente tinha muitas turmas híbridas. Então, assim, eu peguei muitas turmas, vamos dizer assim, com alunos da Geografia, da Biologia, da Matemática, porque a disciplina, na verdade, o recorte, a ementa é a mesma.

Entrevistadora: A senhora atua na pós-graduação? Atua em qual curso?
Professor K Eu atuei na pós-graduação aqui, no Tocantins. Eu trabalho com a pós-graduação na área de Educação Infantil, que eu trabalhei, na área de Transtorno espectroautista, também.

E trabalho muito na Informação de Professores, uma plataforma que é a Renafor que é do MEC, que oferece curso de aperfeiçoamento também para professores em diversas áreas. E eu atuo muito na área de Educação Especial Inclusiva, trabalhando com Diagnóstico Precoce, Diagnóstico O.... algumas áreas também que eu estudo, como a Deficiência Intelectual, a Surdez e também Transtorno. Principalmente espectroautista.

Entrevistadora: Eu falei que a senhora ia ajudar bastante na entrevista, porque esse projeto, ele é um projeto da FAPEMIG e ele vai buscar também o que foi desenvolvido na Educação Inclusiva na pandemia, como é que foram as estratégias, como que o professor conseguiu dar aula nesse período. Então, às vezes, a senhora tem essa experiência, pode passar para a gente também. E no decorrer aqui das perguntas, a senhora pode... O plano de ensino dessas disciplinas, a senhora tem? A senhora pode encaminhar para mim, dessas disciplinas da pandemia, durante o ensino remoto? **Professor K** Posso.

Entrevistadora: Eu também já trabalhei na Educação Inclusiva, já tem uns anos, mas trabalhei. Eu trabalhei na APAE mais de três anos.

Professor K Desde a minha graduação, eu fiz estágio em Uberlândia, numa cidade chamada CEEU, não desisto dela mais, que é o Centro de Educação Especial de Uberlândia, até porque na época ainda era bem, assim, escolas especiais mesmo.

Entrevistadora: A gente vai começar aqui com as estratégias e recursos didáticos que foram utilizados na segunda oferta das AARE. Ao definir a obrigatoriedade da oferta das AARE, a senhora recebeu da UFU, de sua unidade acadêmica, definições e orientações sobre como propor as AARE, o planejamento, estratégia, recurso pedagógico, plataforma, duração das atividades síncronas e assíncronas, avaliações, entre outros? A senhora recebeu algum tipo de instrução?

Professor K A gente recebeu várias orientações, inclusive, as plataformas que a gente utilizou aí. A gente tinha, inclusive, foram ofertados alguns cursos para o trabalho no ambiente do AVA Moodle, o Ambiente Virtual de Aprendizagem AVA Moodle. Então, assim, basicamente a gente teve como uma referência de ambiente para trabalhar as aulas remotas, porque a gente tinha as atividades síncronas e assíncronas, o ambiente virtual do Moodle. E a gente também utilizou muito, mesmo não tendo aí, assim, a gratuidade, a gente usou muito também o Google Meet, como um espaço também, principalmente para as atividades síncronas. Foi muito interessante porque nós fomos orientados, vamos dizer assim, a fazer o planejamento e vou ver se procura muito para você, inclusive dividindo o tempo que seria de atividades síncronas e assíncronas, dentro daquela expectativa. Até que tinha o quantitativo de aulas que poderiam ser online, e as atividades poderiam ser, vamos dizer assim, fora dessa interatividade. Poderia trabalhar sozinho. Então, assim, a gente teve muitas orientações, sim. Acho que a questão é a questão mais de colocar em prática, porque foi uma coisa muito... rápida, emergencial. Principalmente para nós, assim, a minha geração é uma geração, assim, que não tem tanto domínio. É domínio, vamos dizer assim, da tecnologia digital.... Tem um pouco de tudo lá. Eu sou da área de humanas, então, assim, eu gosto muito da questão, da interação mesmo humana, física. Então, tudo isso foi muito alterado. Então, assim, a gente

teve que passar por um processo de aprendizagem. Mas, assim, que foi, eu acho que complicado, mas que a gente conseguiu aprender muito com ele também.

Entrevistadora: Teve os seus benefícios? Também? Apesar das dificuldades.
Professor K Imagina se a gente não tivesse... poxa, a gente não poderia ter tido o trabalho desenvolvido, as atividades, durante esse período.

Entrevistadora: Foi um período difícil, mas foi uma evolução também nas estratégias que foram utilizadas. Essas definições e orientações foram suficientes para subsidiar sua atuação nas AARE? E ajudaram a ofertar atividades que colaboraram com o processo de aprendizagem dos estudantes satisfatoriamente? A senhora acha que foram suficientes essas orientações.
Docente 6 Olha, assim, eu posso dizer que a gente recebeu um bom suporte. Então, assim, a gente teve.... Nós tivemos as reuniões, nós tivemos as orientações por causa da questão do planejamento, da questão de como realizar as atividades. Então, assim, a gente tentou fazer da melhor maneira. 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. A gente se distanciou fisicamente do espaço escolar, universitário, que é muito importante. Então, assim, eu acho que é um viés de mão dupla. Então, eu acho que teve aquilo que, como você até colocou aqui um pouco antes, foi positivo pela possibilidade de a gente continuar trabalhando, de ter tido uma orientação que pudesse nos dar suporte. Mas, assim, colocar em prática foi algo, vamos dizer assim, que demandou um processo de aprendizagem. E, lógico, que quando o processo de alteração e mudança tem um impacto que a gente precisa estudar para saber profundamente o que que trouxe, vamos dizer assim, de avanços, de aprendizado e o que pode ter tido também em relação a alguns aspectos de prejuízo. De algo que não foi tão positivo também.

Entrevistador: O professor ficou numa situação fragilizada também em casa.
Professor K Eu queria perguntar para a senhora, a senhora teve dificuldade com o estudante? O estudante também teve essas dificuldades de manusear a tecnologia? A senhora teve que fazer algo em relação ao estudante? Ajudar o estudante em algo?

Professor K De maneira geral, eu acredito que, pelo menos na minha experiência, que ter tido, vamos dizer assim, um ambiente virtual de conectividade para trabalhar foi uma coisa, assim, muito favorável para o estudante. Porque eu penso que o estudante, que normalmente são pessoas mais jovens, eles já estão interagindo, esse ambiente virtual é bem mais favorável para eles, entendeu? Então, eu acho que nesse sentido não teve muitas questões. Agora, a questão maior foi justamente o entorno, né? Então, eu acho que o que prejudicou, de maneira geral, a questão da pandemia foi realmente o isolamento, você não poder ter contato com outras pessoas, entendeu? Então, diretamente no espaço professor aluno não, mas eu acredito que a pandemia, de maneira geral, com tudo que ela gerou na nossa sociedade, na nossa cultura, ela impactou no sentido, assim, mais da saúde mental mesmo. Então, essas pessoas,

esses jovens privados, vamos dizer assim, de contato social, de ir para a escola, da convivência dentro do ambiente universitário, tudo isso eu acho que impactou de uma forma negativa. Tanto é que, no retorno, o que a gente observou muito foi o processo de fortalecimento, potencialidade. Potenciar, vamos dizer assim, a questão de questões ligadas à saúde mental mesmo. Não só dos estudantes, como também de nós, professores. Que foi um período, que para além dessa questão, vamos dizer assim, dessa adaptação do ambiente universitário, que é físico, presencial, para essa questão da coletividade, levou a gente a produzir, eu acho que um pouco, pouco não, mas produzir de uma forma significativa processos de adoecimento, psíquico, entendeu?

Entrevistadora: Ainda está até hoje. Leva um tempo para estabilizar
Professor K Exatamente. Não só do ambiente universitário, mas se a gente for pegar, por exemplo, a educação básica. Nossa, o que a gente teve de atendimento, vamos dizer assim, de adolescente, em crise de pânico, de ansiedade e de tantas coisas logo após a pandemia, foi algo, assim, eu podia dizer, assustador.

Entrevistadora: Assim, ele ficou dois anos isolado. E a gente não entende isso, a nossa geração não vai entender isso, porque a gente não passou por isso. Então, um adolescente, na época que ele precisa mais de se socializar e teve que ficar em isolamento, foi uma situação muito difícil. A senhora recebeu auxílio de outras pessoas para atuar nas AARE?
Professor K Olha, lá na UFU, a gente teve um trabalho de fazer muito parcerias, de professores da mesma área. Então, eu tenho uma amiga querida lá, que trabalha na mesma área que eu, Educação Especial, Psicologia. Então, a gente modulou duplas, a gente achou isso uma coisa interessante, sabe? Então, a gente dividia as turmas, trabalhava em duas pessoas e isso era uma coisa que ajudava bastante, ajudou bastante também. No ambiente AVA Moodle, por exemplo, e nas plataformas, era algo que eu já tinha conhecimento, porque aqui, antes de ir para a UFU, eu já trabalhava, como falei, no Ensino Superior, e aqui, além do curso presencial, eu trabalho em cursos EAD. E eu trabalho em curso de Biologia, trabalho em curso de Matemática. Então, assim, essas plataformas, igual o Google Meet, o AVA Moodle, já eram plataformas que eu conhecia por conta dessa experiência que eu já tive, entendeu? Então, isso não foi uma novidade para trabalhar no AVA, para trabalhar dentro do ambiente presencial, no contexto de pandemia, né?

Entrevistadora: É sobre essa metodologia que a senhora utilizou com a outra professora. A senhora pode falar um pouquinho? Isso interessa a gente. Como que a senhora compartilhou essas aulas? Como que foi? A senhora pode falar um pouquinho sobre isso?
Professor K Na verdade, assim, dentro da modulação, é possível você modular uma disciplina para mais um professor, entendeu? Então, assim, vamos pensar em uma disciplina de Educação Especial inclusiva. Então, ao invés de ficar só eu como reforçado, dividia essa disciplina entre eu e uma outra colega. Então, o trabalho ficava um trabalho em dupla, entendeu? 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. A gente pode modular mais um

professor. Nós já tivemos, por exemplo, não aí em Uberlândia, mas, por exemplo, aqui no Tocantins, por exemplo, disciplina, metodologia de pesquisa que é uma disciplina que a gente trabalha, às vezes, a questão de abordagem de pesquisas diferenciadas. Então, a gente pode modular, assim, dois, três professores, entendeu? E cada um vem e trabalha, por exemplo, coloca a sua experiência, metodologia, abordagem de história cultural. Então, assim, a gente pode fazer essa divisão. Isso é muito legal.

Entrevistadora: É muito interessante. Para a realização das AARE, a senhora teve que adquirir ou licenciar algum equipamento, aplicativo, recurso tecnológico ou ainda adquirir ou ampliar a conexão com a internet residencial?
Professor K Normalmente o celular, notebook, o computador, o professor tem. Eu acho que uma coisa que acabou pesando mais é a questão da conectividade. E da gente ter conectividade um pouco mais potente. E é isso.

Entrevistadora: Em relação ao aluno, ele teve alguma dificuldade nesse sentido?
Professor K Nos nossos alunos, no nível superior, eu não notei, assim, essa dificuldade de acessibilidade. Às vezes, pelo computador, pelo celular, porque, no meu caso, do aluno, ele não ter um celular pra para acessar, vamos dizer assim, as atividades ou as aulas. A gente não teve. Mas é lógico que... o que a gente percebeu é que... muitas vezes, o aluno tinha uma certa dificuldade, por exemplo, de abrir a câmera, a gente teve relatos de aluno que falou assim, Ah, professor, eu não vou abrir aqui que eu tô com vergonha na minha casa, ou no meu espaço onde eu estou. Essas coisas, mas, enfim, de ter um aparelho mínimo, ou seja, um celular, para acessar as atividades, a gente não teve. A gente não teve. Inclusive, em um período, eu estava coordenando junto com a Cida Sato que é uma amiga minha, o PIBID, lá no campus pontal, a gente conseguiu fazer as atividades do PIBID online, entendeu? Então, assim, a gente não teve essa questão de o aluno não ter o celular, conseguiu ter um acesso às atividades online, e nem, vamos dizer, nas síncronas, e nem as assíncronas. Porque também precisaria da conectividade para desenvolver as assíncronas.

Entrevistadora: No início da oferta das AARE, quais aspectos dificultaram e quais facilitaram o desenvolvimento do seu trabalho docente? O que foi mais difícil, o que foi mais fácil no início das AARE?
Professor K Bom, eu acho que, eu não diria que mais fácil, porque, assim, eu acho que ninguém queria estar nessa condição. Ter a conectividade e ter esse espaço para poder continuar desenvolvendo as atividades acadêmicas foi, eu acho, o aspecto mais positivo. Os aspectos negativos são todos esses que nós já elencamos. Que tem a ver com a questão do isolamento, do afastamento do ambiente universitário, da relação com os colegas e com os professores. Então, eu acho que esses são os aspectos que eu colocaria como os aspectos mais difíceis mesmo da gente ter que lidar, nesse período aí.

Entrevistadora: A Universidade Federal de Uberlândia, por meio da DICAP ofereceu alguns cursos para auxiliar os professores no período das AARE. A senhora chegou a fazer algum curso desses que foram ofertados?

Professor K Fiz. Eu lembro que fiz curso para as plataformas mesmo, RNP, AVA Moodle. Foram as plataformas que a UFU ofereceu para a gente trabalhar. Porque lá, assim, também tinha, por exemplo, o Google Meet, então, a gente tinha que ter por fora. Então, essas questões, foram espaços limitados, mas eles ofereceram os espaços. Mas para a gente poder ampliar a possibilidade, vamos dizer assim, desses espaços, desses ambientes virtuais, aí eu diria que a gente teve que ter o investimento, né? Para poder ter esses espaços. Não que a Universidade não oferecesse, mas talvez porque os espaços que a Universidade nos ofereceu eram espaços, vamos dizer assim, que talvez, assim, não cumpriam com a necessidade ou com a questão da qualidade ou a atualidade, vamos dizer assim dos recursos que nós temos disponíveis virtuais.

Entrevistadora: A senhora usa hoje o Moodle? Ou a senhora usa alguma outra plataforma? RNP? A senhora continua com o Moodle?
Professor K Na verdade, o que eu mais uso é o AVA Moodle, por conta das atividades de educação à distância, né? Hoje eu continuo trabalhando na educação à distância, esses projetos da Renafor também a gente trabalha muito, em atividades online, são cursos à distância, então eu uso muito o AVA Moodle e o pacote do Google Meet. Então a sala, o Google Meet, salas de conversa do Google Meet, também, porque tem a sala de aula, tem a agenda. Então, assim, eles são os que eu mais utilizo. No caso, eu usei hoje na UFU, mas quando eu trabalhei na UFA, a gente não tinha esse pacote disponível aí. Então, normalmente, quando a gente vai usar, acha aquela coisa do tempo. Você pode usar, mas às vezes você não conseguia gravar. Na universidade que eu trabalho hoje, a gente tem um pacote disponível pela universidade, entendeu? Então, assim, o e-mail é Google, o G-mail. A gente tem um pacote onde se você tem acesso a gravar, por exemplo, as aulas que você propõe por várias horas, entendeu? Não tem essa coisa de reduzir. Mas é uma realidade. Eu não sei como está na UFU, porque eu já saí daí há alguns anos. Mas na época que eu trabalhei, a gente não tinha o pacote Google. Então, tinha todas essas restrições e a gente tinha que, muitas vezes, assumir, comprar, licenciar para poder utilizar de uma forma mais, vamos dizer assim, usar melhor os recursos que o Google oferece. É isso.

Entrevistador: Como a senhora organizou a oferta das áreas na etapa II? A senhora seguiu um cronograma que geralmente realiza no presencial? Ou utilizou outra forma de organização? A senhora seguiu o padrão, assim, do presencial? Ou a senhora organizou de forma diferente?
Docente: A organização que nós tivemos aí, foi bem dentro da organização do presencial mesmo. Então, assim, tinha modulação, tinha os dias das aulas, tinha os horários das aulas. Então, assim, a gente seguiu bem dentro do, vamos dizer, do que é proposto dentro do presencial. A questão que eu acho que diferenciou bastante foi a ideia, vamos dizer, que a gente não teria como fazer uma atividade síncrona, até porque existe aquela questão da restrição, do tempo de tela e todas essas questões. Então, a gente dividia o que era proposto no planejamento entre atividades síncronas e assíncronas. E eu não me lembro, mas, assim, inclusive tinha uma orientação de quanto tempo poderia ser síncrono, quanto tempo poderia

ser assíncrono. Mas, no mais, o planejamento era o mesmo. E as aulas aconteciam praticamente nos mesmos horários que saiam acontecendo se fosse presencial.

Entrevistadora: Entendi. A senhora chegou a gravar aulas ou era só online mesmo, presencial? A senhora gravava aulas e disponibilizava?
Professor K Não. Nesse período aí, eu acho que a gente não gravou nem uma aula. Não gravou, não tenho nenhuma aula nesse período gravada.

Entrevistadora: A senhora utilizou as atividades síncronas e assíncronas?
Professor K Sim
Entrevistadora: A senhora lembra o que realizou em cada atividade?
Professor K As aulas síncronas eram aulas, vamos dizer assim, positivas, colocava os estudantes para fazer uma leitura e, nas atividades assíncronas a gente preparava uma dinâmica, preparava um Power point, ou então uma discussão sobre aquela temática, era bem próxima de uma aula ao vivo e a cores, mas mediada pela tecnologia, então é aquela coisa do professor mesmo explicar, apresentar o conteúdo e nas atividades assíncronas, normalmente era a leitura, era um tipo de atividade que o aluno teria que fazer para pesquisar, para observar, então a gente tinha as atividades que o aluno faria fora desse contexto com o contato direto com o professor. Aí dependendo da disciplina, por exemplo, tinha lá, leituras mesmo, pesquisas, preparação de material para apresentação, e é isso. Nas atividades assíncronas, a gente utilizava o ambiente Moodle para compartilhar com os alunos essas atividades que a gente propunha e para ele depois fazer o compartilhamento do retorno, um artigo para escrever, um questionário sobre um determinado assunto, e postavam lá. Então a gente utilizou também o ambiente do AVA Moodle para compartilhamento dessas atividades assíncronas.

Entrevistadora: Considerando os tipos de aula, aula expositiva clássica, com predomínio da apresentação oral por parte do docente, a aula dialogada ou interativa em que combina a explicação do docente com a participação ativa dos estudantes, a aula demonstrativa, na qual o docente demonstra o que deve ser realizado pelos estudantes, a aula prática na qual o estudante aplica às práticas e os conhecimentos construídos nas aulas, reflita, qual tipo de aula a senhora utilizou nas ofertas das AARE e qual tipo de aula foi mais predominante neste período?
Professor K Uma coisa que eu passei para você, é que a gente utilizou muito as aulas expositivas dialogadas, e era muito interessante, porque dentro do ambiente Moodle, o aluno era participativo, então a gente tinha muito o diálogo mesmo, não era só a gente apresentando, mas não sei se o ambiente era favorável porque não sei se os estudantes estavam ali, se estavam observando, alguns têm receio de o que o colega vai pensar, de que forma ele vai me olhar, algo assim, eles eram muito ativos, eles participavam muito. Nesse período também, não era só eu professora dando aula, ou eu e a minha colega dando aula, a gente tinha as atividades dos alunos, seminários, a gente propôs seminários, eles apresentavam seminários, relatórios de algum tipo de atividade, então eles também tiveram uma participação bem ativa, no sentido assim de a gente não deixar de fazer ou de responsabilizá-los com preparar

material, apresentar material como a gente faz na atividade presencial, mesmo no período em que a gente estava on-line. Nesse período eu me surpreendi bastante, porque eles participavam bastante, eles preparavam material, eles apresentaram, faziam vídeo, de uma maneira geral a gente conseguiu manter esse ambiente de interação, de participação e desenvolvimento das atividades muito próximas das atividades presenciais nesse sentido. Nesse momento a gente conseguiu muito a participação dos alunos.

Entrevistadora: A senhora utilizou qual tipo de aula?
Professor K A dialogada, a demonstrativa, a que predominou foi a dialogada. Nesse processo, os alunos também tiveram momentos em que eles prepararam material para apresentação, eles que fizeram, vamos dizer assim, deram a aula, apresentaram seminário, entendeu? E foi muito interessante porque, assim, funcionou bem, pelo menos na disciplina que a gente trabalhava, Educação Especial Inclusiva, Psicologia da Educação, funcionou bem.

Entrevistadora: A senhora lembra alguma estratégia que eles utilizaram, assim, diferente? Se a senhora lembrar, depois a senhora me fala.
Professor K Mas, assim, eu acho que uma coisa que me chamou muita atenção foi, por exemplo, um seminário em que um grupo apresentou, eles fizeram, eles filmaram como se fosse um teatro, fizeram, vamos dizer assim, como se fosse entrevista e apresentaram o assunto a partir dessa dinâmica que eles propuseram. Teve, por exemplo, pessoas que criaram como se fosse um jornal. Então, assim, eles trabalharam as notícias, então, assim, tinha o apresentador, a pessoa que ia fazer a entrevista, foi bem interessante. Foi um período curto e eu não vou dizer, assim, que foi bom, porque não foi tão bom, mas os alunos e os estudantes, assim, eu senti que eles estavam também empenhados em não deixar que a qualidade do trabalho ou que a responsabilidade deles com o processo de construção do conhecimento deles ficasse também, no nível menor do que no presencial.

Entrevistadora: O que que motivou a escolha desse tipo de aula, da dialogada?
Docente: Ah, eu acho que tem a ver com a minha formação. Com o que a gente acredita. Eu sou uma pessoa da área de Humanas, eu trabalho em Psicologia, então, assim, independentemente de ser uma atividade online ou não, eu valorizo muito esse aspecto do diálogo, da participação dos alunos, da avaliação ser uma avaliação mais no sentido, assim, não formativa, mas, assim, mais processual, entendeu? Então, isso tem a ver, eu acho, com a minha formação, com o que eu acredito da educação, entendeu? Então, assim, eu não sei se você vai fazer perguntas sobre isso, mas a questão da avaliação, por exemplo.
É, porque, assim, a gente sempre pensa na questão da prova, então, tem que aplicar. Vamos dizer, sua prova formativa tem que aplicar e tem que ficar vigiando para que não haja a cola, para que o aluno realmente demonstre individualmente o nível de aprendizagem dele. 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 dele, a participação dele, desse ou dessa aluna no seminário, a participação desse ou dessa aluna na sala de aula. E aí, fica o ambiente virtual, por exemplo, como o Moodle, o Meet valoriza muito, porque, assim, a gente pode saber quanto tempo o aluno ficou na sala de aula, a gente

pode saber quanto tempo que ele participou, se foi pra gravar, grava, por exemplo, a fala dele. Tem alguns aspectos interessantes nesse sentido.

Entrevistadora: Como a senhora avalia esse tipo de aula no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes? No caso da aula dialogada interativa?
Professor K Eu penso assim que a escolha do tipo de aula e de atividade que você vai propor para um aluno depende muito da formação do professor, da minha formação como professora. Então, assim, eu tenho um curso de graduação em psicologia, mas o curso de graduação em psicologia é o mínimo dentro da formação do psicólogo. Então, eu brinco muito que eu sou mais psicologa do que professora. Então, acho que isso marca muito, acho que tem a ver com isso. Tem a ver, vamos dizer assim, com a disciplina que você vai trabalhar, tem a ver com a turma que você vai trabalhar. E com o que você acredita em relação à questão de aprendizagem e do tipo de aula que você vai usar. Na minha opinião, eu já vi alguns estudos sobre isso, uma das aulas mais utilizadas é a expositiva e dialogada. Essa é, não sei se continua sendo, mas era, até onde eu estudei, uma das aulas mais utilizadas, entendeu?
Então, assim, eu também uso, só que, que você vai utilizar dessa exposição, desse diálogo em relação, vamos dizer assim, a analisar o nível de conhecimento que os alunos têm, de inferir uma nota para esse aluno no final do semestre, isso vai depender como eu falei da formação do professor, do que ele acredita da educação e do que ele também acredita em relação aos processos de avaliação da educação. Então, assim, cada um, vai ter o seu critério. E, na minha opinião, a avaliação, essa aula, ajuda muito nessa definição da avaliação. E a avaliação que eu defendo, que é a processual, é de processo. Eu não estou preocupada, com dar uma prova e saber quanto o aluno aprendeu até aplicar uma prova. Isso não é uma questão. O mais importante é a questão de acompanhar o processo. Inclusive, o processo individual. Quem trabalha na educação, inclusive, acho que tem que se olhar também porque sabe, vamos dizer assim, das diferenças. Independente de ser um aluno típico ou atípico, o processo ali é um processo bem particular e bem individual, né, é isso.

Entrevistadora: Considerando os métodos de ensino, o tradicional em que o docente exerce o papel central na transmissão do conhecimento, o sócio-interacionista que compreende o aprendizado a partir das relações estabelecidas entre o estudante e os demais membros da comunidade, o ativo, que valoriza o papel ativo do estudante bem como o seu protagonismo e a realização de atividades na aula e fora dela para a construção de seus conhecimentos, reflita: Qual metodologia de ensino a senhora utilizou durante a oferta das AARE? É a tradicional, sócio-interacionista ou ativa?
Professor K Olha, a área que eu estudo desde sempre, desde o mestrado, é abordagem histórico-cultural, na abordagem da histórico-cultural, a gente está dentro dessa perspectiva que ele chama das teorias críticas, então, eu gosto muito do termo sócio-interacionista, mas, assim, ..., está dentro dessa perspectiva, mas é uma abordagem histórico-cultural e dentro do ambiente da didática, que é, o que está embasando a questão das metodologias, a gente está falando de uma didática desenvolvimental. O que é a didática desenvolvimental dentro desse ambiente que eu estudo, inclusive estou fazendo uma pausa no doutorado agora, e a gente trabalha pensando que a aprendizagem, ela é a base do desenvolvimento humano, o ser

humano, ele precisa de ter acesso à educação, seja ela formal ou informal, para desenvolver algum tipo de aprendizagem.
O ser humano descontextualizado do histórico sociocultural, ele não se constitui como ser humano, entendeu? Então, assim, a didática e a metodologia que você vai propor é uma didática e uma metodologia crítica, porque ela tem que entender o contexto histórico-sócio-cultural desse estudante, entendeu? E proporcionar que o estudante desenvolva aprendizagem, desenvolva, aprenda e se desenvolva, entendeu? Tanto no aspecto social, cultural cotidiano, quanto também no aspecto científico, né, porque a educação formal ela vai oferecer essa informação mais cotidiana e nós dentro da escola, seja ela qualquer nível, e dentro da universidade, oferecer que esse estudante, ele alcance níveis mais elaborado do conhecimento científico, entendeu? Então, assim, eu diria que seria uma didática, uma metodologia crítica, que talvez estejam mais dentro dessa perspectiva ativa, né, histórico, cultural, é isso.

Entrevistadora: Então, a senhora utilizou mais essa aí, a ativa?
Professor K É, eu acho que eu não sei se a ativa daria, é, porque quando a gente pensa na ativa, eu penso muito na questão dessas metodologias ativas também, dessas tecnologias ativas. Tem muito a ver com esse ambiente, mesmo tecnológico, que a gente está vivendo.

Entrevistadora: Ela é voltada para o aluno, para ele desenvolver o próprio conhecimento crítico também, voltado para criticidade também.
Professor K Exatamente. Então, também está bem mais dentro da perspectiva da crítica mesmo.
Lembrando que é uma perspectiva crítica e da didática e da metodologia que se propõe a desenvolver processos de aprendizagem que possam levar o estudante a desenvolver, é isso, conhecimento em todas as áreas, e no caso do ensino superior, desenvolver conhecimento científico, cada vez mais elaborado.

Entrevistadora: O que que motivou a escolha desse método? A senhora conhece ou utilizou algum outro método?
Professor K Na verdade, essa abordagem que eu estou te falando é Vygotsky é um autor que eu tenho apreço por ele desde a graduação. Então, quando eu fui para universidade, eu fui estudar deficiência espiritual a partir da perspectiva do Vygotsky, quando eu fui para o doutorado, a ideia também era, mas aí acabei mudando, né, por uma outra abordagem, mas agora, no pós-doutorado, eu voltei a trabalhar com o Vygotsky também. Então, na verdade, essa perspectiva, histórico, cultural, crítica, podemos dizer aí, ativa, ela, de uma certa forma, fundamenta a minha prática, desde sempre. Eu gosto muito da perspectiva. Sei que, na educação, a gente está muito permeada pela educação tradicional, principalmente na educação básica. A gente está muito, assim, nossa, é muito complicado ainda tomar, principalmente, no período... que é a área que eu trabalho. Mas, assim, eu, desde a minha formação, tenho essa perspectiva de crítica à educação tradicional. Não estou falando que ela não é efetiva, não estou falando que ela não traz bons resultados, entendeu? Mas não é, no caso, a perspectiva que eu defendo desde que eu assumi o papel de professora.

Entrevistadora: É que houve uma evolução do conhecimento e a tradicional, ela ainda ficou do mesmo jeito, com o professor no centro e a metodologia ativa já é o contrário, coloca o aluno para participar da aula, interacionista do Vygotsky.
Como você avalia o emprego deste método no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes?
Docente: Olha, na minha opinião, a escolha de uma metodologia, de uma didática assim, favorece, que a gente ofereça para esses estudantes, desde qualquer nível, inclusive no nível universitário, uma perspectiva de mundo mais crítica, uma produção de conhecimento mais vinculado, à experiência de vida deles, de possibilidade, de perceber todo esse processo de crescimento que eles têm desde uma pessoa que ainda não tem algum reconhecimento de quem ele é, do lugar que o ocupa no mundo, da sua classe social, da sua questão étnica, racial, então a partir do momento que você trabalha nessa perspectiva, você tenta construir essa identidade, essa autonomia do aluno a partir da história dele, do contexto dele, de um processo que é um processo dele, eu acho que é uma perspectiva mais crítica, diferente de um conhecimento que você traz pronto acabado e, às vezes, a pessoa tem que, assimilar, traz conhecimento sem essa análise, sem essa perspectiva, do ponto de vista do sujeito que aprende e do contexto social, histórico e cultural do sujeito que aprende. Eu vou dar um exemplo, por exemplo, onde eu estou trabalhando, a gente tem alunos indígenas, a gente tem alunos quilombolas, então, assim, é bem interessante essa coisa de como você precisa articular a cultura da universidade, o que a gente oferece conhecimento da universidade com a cultura do lugar de onde as pessoas vêm, por exemplo, no caso dos indígenas, até a língua, até o idioma é diferente, entendeu, então, assim, é dessa perspectiva e pensar na escola, na criança, nós somos professores, então, assim, a criança que vem da zona rural, a criança que vem de uma comunidade indígena, a gente precisa ter esse olhar, mas se a gente for entender que o conhecimento é difícil para ser acessado, considerando e respeitando essa história cultural desse tipo, desse aluno que aprende, é nesse sentido, assim.
Entrevistadora: E a criticidade nesse mundo de hoje realmente é muito importante porque com as tecnologias, mídias, tem tanto recurso para moldar a mente da pessoa.
Docente: Eu poderia dizer que isso está, realmente, entre as crianças e os homens, isso está, assim, sei lá, medindo forças com a educação e eu acho que é mesmo muito uma potência muito maior, porque o acesso dos alunos a isso, dos jovens, é muito favorável.
E nós na educação precisamos estar enfrentando, essas mídias, esse meio digital e essa inteligência artificial ai que quer que a gente esteja, vamos dizer assim, que é uma coisa esperada, então, de todos os aspectos em questão de aspecto de estética, física, de lugares que você frequenta, de coisas que você consome, é uma coisa, assim, assustadora.
Entrevistadora: É muito importante desenvolver essa criticidade desde de pequena, para se situar. **Professor K** Exatamente. Para não ser engolido. Eu acho, para não ser engolido por esse processo aí.

Entrevistadora: Qual a plataforma que a senhora utilizou pra webconferência? O Teams, Gitsy, Google Meet, RNP, entre outros. A senhora já até falou isso aí, que utilizou o Moodle, né? A senhora utilizou mais alguma outra?

Professor K O Google Meet também. O RNP também, porque foi uma das plataformas que a UFA também ofereceu para a gente.
Entrevistadora: A senhora chegou a usar o RNP também.
Professor K Isso. Inclusive para atividades, tinha atividades, por exemplo, de seminários, de colégios, a gente usava a plataforma, inclusive, para poder fazer, atividades sim, mas para poder gravar, para deixar isso também gravado depois.

Entrevistadora: A senhora utilizou, com qual frequência essas plataformas?
Doente 6: Ah, o Google Meet, o AVA Moodle, a gente usava semanalmente. Agora o RNP, assim, mensalmente, só mesmo para algumas atividades mais, assim, de seminário, de alguma outra coisa assim, mas reuniões, nós temos reuniões também, pelo RNP, por exemplo, reunião de colegiado.

Entrevistadora: A senhora utilizava todas as funcionalidades dessas plataformas ou optava apenas por algumas?
Professor K Provavelmente não, até porque eu vou dizer que eu provavelmente não conheço todos os recursos. E, por exemplo, eu sei que no ambiente, no Ava Moodle, a gente tem, inclusive, plataformas diferentes, né, plataformas menos, com menos recursos do que as outras. Então, esse que a gente tem, ele é aberto, ele tem menos recursos, por exemplo, que os de outros ambientes. Por exemplo, para a pós-graduação. E, assim, a gente usa aquilo que a gente precisa, porque, realmente, assim, é muita coisa, muita coisa a gente não vai realmente precisar e aí eu me atenho àqueles recursos que vão me servir, porque, realmente, não dá para conhecer totalmente.

Entrevistadora: Como que a senhora avalia esse recurso, no caso, a plataforma que a senhora utilizou, considerando as dificuldades de sua utilização e a contribuição no processo de aprendizagem dos estudantes?
Professor K É o que eu falei, assim, eu penso que esses ambientes virtuais que nós já tínhamos, né, instalados durante esse período em que a gente precisou ficar afastado uns dos outros, vivendo a missão da conectividade, eles foram, ambientes que conseguiram mediar minimamente esses contatos, essas aulas, então, assim, eu acho que o importante foi isso, porque se a gente não tivesse esses ambientes, eu acho que a gente ficaria muito mais isolado, muito mais impossibilitado de atuar profissionalmente. Então, assim, teve, vamos dizer assim, um aspecto positivo nesse sentido, mas ele na minha concepção, ele não minimizou os efeitos negativos da gente ter que ficar isolado. **Entrevistadora**: Ele facilitou as aulas mesmo. **Professor K** Exatamente, aí mesmo a gente tendo esse recurso, mesmo a gente utilizando esses ambientes rituais, mesmo a gente conseguindo de certa forma trabalhar, e às vezes trabalhar mais do que a gente trabalhava no presencial, por várias questões, assim, de tanta coisa que a gente tinha para fazer e para aprender, mas assim, a gente, eu acredito, assim, que ele não conseguiu eliminar os efeitos negativos do isolamento. E, do acesso às telas, acho que trouxe várias consequências que eu acho que a gente não conseguiu ainda ter a dimensão do quanto isso foi complicado, complexo para nós, né, profissionais como também para os jovens, para os adolescentes, para as crianças também, de maneira geral, é isso.

Entrevistadora: A senhora nessa parte psicológica tem conhecimento desses problemas, dos problemas mentais que foram gerados?
Professor K Eu tenho, eu tenho, eu tenho, eu produzi um artigo com um colega meu, depois se você quiser eu posso te mandar. **Entrevistadora**: Eu quero sim. **Professor K** A gente fez uma pesquisa, logo, durante a pandemia, e a gente conseguiu ter mais que um texto no final, onde a gente fez, a gente mandou o Google Meet para alguns professores da universidade que a gente trabalha, e aí eles relataram, as questões vinculadas com alguns. E aí é muito interessante falar sobre essa questão do sofrimento, do isolamento psíquico. **Entrevistadora**: Da parte humana, da pandemia**. Professor K** Exatamente. E é muito interessante essa questão, assim, da expectativa, a maioria não tem uma expectativa muito positiva do que a pandemia possa trazer, uma melhora nas questões da humanidade, o cuidado com as pessoas. Então, assim, é um artigo, assim, que eu gostei muito de escrever, e eu escrevi a partir desses relatos, trabalhando justamente com o que o trabalho como algo, vamos dizer assim, de construção do sujeito, e de como, hoje o trabalho, ele também, por várias questões, a própria questão da alienação, o trabalho, a própria questão de trabalhar online acaba, de uma certa forma, é... causando um processo de comprimento e adoecimento psíquico, né, do trabalhador. E eu acho que isso reflete também no estudante e em outras categorias também.

Entrevistadora: Se a senhora puder, é porque eu tenho esse trabalho e a gente quer focar também nessa parte humana, do professor, do estudante, se a senhora puder encaminhar, acho que vai colaborar bastante com o trabalho. Por favor.
Professor K No professor, a gente tinha um combinado de fazer do estudante, mas aí a gente não tem a forma ainda de fazer do estudante.

Entrevistadora: Não, mas se a senhora puder encaminhar, acho que vai ser muito bom. É exatamente essa parte humana que a gente está precisando colocar no trabalho. É... Vou agilizar aqui agora, mas é sobre as estratégias mesmo. No ambiente virtual de Ava, eu acho que a senhora já respondeu, que a senhora utilizou mais o Moodle, é porque antes era o Webconferência, mas a senhora utilizou os dois, né, tanto para o Webconferência como o Ava, o ambiente virtual. A senhora utilizou o Moodle e o Google Meet foi mais utilizado.
Professor K Porque, na verdade, assim como o RNP e o Google Meet, eles são plataformas de interação síncrona. É uma quantidade que você faz onde você pode gravar depois para compartilhar. No caso do Ava, ele é um ambiente comum de sala de aula. Acho que você deve conhecer. Então você prepara lá, né, colocando você na sala de curso, os assuntos que você vai trabalhar, se você tem um artigo, você coloca lá, se você tem uma atividade, você coloca lá, se você tem um vídeo, vamos dizer assim, para aula não assistida, fazer comentário. Então, assim, vira uma espécie de um ambiente virtual. Onde você compartilha o material da disciplina com os estudantes. Você compartilha e tem um espaço onde eles podem, no caso, ... por exemplo, ler esse artigo e faça, por exemplo, uma lauda, com o que você entender. Eu faço uma resenha, aí ele pode fazer a resenha e postar lá, o professor vai lá, corrige. Então, assim, eu uso inclusive o AVA nas minhas disciplinas presenciais. Porque aí o aluno sabe onde está todo o material da disciplina.

Entrevistadora: A senhora utilizou com que frequência na pandemia esse recurso?
Professor K Durante o período todo, porque ele fica, na realidade, ele fica aberto, né, ele é uma plataforma que coloca o material lá e o aluno acessa quando ele pode, quando ele quer. Inclusive, o próprio Ava ele avisa quem está lá dentro, quanto tempo ele ficou lá dentro.
Então, até a frequência do estudante dentro desse ambiente.

Entrevistadora: E como a senhora avalia o emprego desse recurso? Considerando as dificuldades e a contribuição no processo de ensino-aprendizagem?
Professor K Ah, eu diria que é bom, porque auxilia bastante. A universidade em que eu trabalho, por exemplo, a gente tem o curso presencial e é presencial mesmo. A gente dá as aulas, têm carga horária, e a gente tem o AVA como uma plataforma, um ambiente virtual que a gente utiliza, como eu falei, para compartilhar o material dos alunos. Tanto é que aqui, e por isso eu também tenha ensaiado muito quando estive aí, quando a gente tem uma disciplina, ele já faz a vinculação dessa turma no AVA. Então, nós, professores e alunos, já temos um ambiente AVA que a gente pode ou não preparar para compartilhar esse material. Entendeu? Então, eu acho, sim, que só o virtual, ele acaba sendo empobrecido, mas, assim, você ter a atividade presencial e ter como suporte o ambiente virtual para você compartilhar e está lá 24 horas por dia, para o aluno acessar, para o aluno pesquisar. Então, assim, é um tipo de associação que eu acho interessante, entendeu? É isso. Eu gosto. Não gostaria de trabalhar, eu sou como pessoa da EAD, eu trabalho assim, eu valorizo muito essa visão do presencial, mas a tecnologia, a gente pode utilizar de uma forma muito potente, para aperfeiçoar e acompanhamento do processo, entendeu? Eu vejo muito nesse sentido também.

Entrevistadora: A gente vai falar sobre jogos agora, na educação. Gamificar é uma atividade que significa utilização de jogos ou estratégias utilizadas nos jogos. A senhora chegou a utilizar algum jogo interativo ou elemento presente em jogo para trabalhar os conteúdos ou engajamento dos estudantes? Exemplo, tem o Kahoot, que foi um aplicativo mais comum. Ou outro jogo? A senhora chegou a utilizar algum tipo de jogo na pandemia?
Professor K Olha, eu praticamente, assim, uso pouco. Mas, assim, essa minha amiga que trabalhava comigo, ela era uma pessoa, assim, que tinha mais essa pegada com os jogos. E, muitas vezes, o próprio estudante, ele mesmo se propõe a mover uma atividade com jogos. Não é muito da minha praia, não, mas, assim, teve ela que trabalhava muito com jogos, nós tivemos alunos que trabalhavam, propor atividades com jogos. Tem outros amigos, até com o Kahoot, eu sei, inclusive, tem amigos meus que produzem jogos, por exemplo, de libras. Então, assim, ele grava os alunos dele para fazer os joguinhos e tal. Então, assim, eu acho interessante. Mas eu utilizo muito pouco, muito pouco mesmo, assim, eu, como professora, utilizo muito pouco. Às vezes, tem algumas atividades, eu não vou lembrar o nome em inglês, mas, por exemplo, um que é Tempestade de ideias, você e a pessoa, a gente trabalha o assunto, qual a palavra que ficou, vamos dizer assim, para vocês depois dessa nossa conversa, dessa nossa aula? Aí cada um vai falar a palavra e aí aparece, vamos dizer assim, aquela palavra, um mosaico daquela palavra. Então, assim, já usei também esses joguinhos, mas, assim, eu não uso muito de joguinhos, não, mas, assim, conheço muitos, entendeu? E nós

tivemos também semanas acadêmicas, inclusive na própria UFU, de orientações de como utilizar alguns jogos para trabalhar em sala de aula. Mas não é muito a minha pegada, não. Então, nada contra, acho interessante, mas, assim, eu, talvez pela própria formação, eu acredito, vamos dizer assim, que a gente tenha outros recursos para utilizar, para ensinar. E eu tenho uma preocupação muito grande desse modismo em relação a achar que as tecnologias, às vezes, que o instrumento, ele valha mais, vamos dizer assim, do que o próprio conhecimento. Eu tenho uma preocupação com isso. Então, eu vejo muitas que, ah, você tem que ter joguinhos, você tem que, sei lá, colocar sua sala atrativa, você tem que fazer isso, e muitas vezes você esquece, vamos dizer assim, que o mais importante é realmente o estudante acessar o conhecimento. E aí, acessar o conhecimento, ele pode acessar de várias formas. Também pela tecnologia, mas não é só mediada pela tecnologia ou pelos joguinhos, pelos games, que são o modismo, entendeu? Não sei se você compreende. Eu não vou dizer que eu utilizo muito. E não acredito, que de fato, eles que vão possibilitar a melhoria da qualidade do ensino. Eu acho que a melhoria da qualidade do ensino depende de uma boa formação de professores. O professor tem uma boa base, porque ele pode escolher, inclusive, de que forma que ele acredita que o conhecimento possa ser mais bem elaborado, melhor apropriado pelos estudantes.

Entrevistadora: A senhora chegou a utilizar vídeos educativos durante as aulas síncronas ou indicou vídeos para atividades assíncronas?
Professor K Sim.

Entrevistadora: Em quais plataformas a senhora buscou ou pesquisou este recurso?
Professor K Ah, eu uso muito Youtube. Eu tenho, inclusive, um canal que eu produzo material pra Youtube, então eu faço live, às vezes tem alguma atividade que a gente faz na sala e eu coloco no canal, então lá tem vídeo, por exemplo, sobre questões de racismo, tem sobre a questão do suicídio, sobre a educação especial, muito material, entendeu? Eu uso, por exemplo, Instagram, a gente pode pesquisar coisas no Instagram, no próprio Facebook também eu tenho uma paginazinha no Facebook que eu também produzo conteúdo, tá até paradinha agora, mais páginas no canal, mas assim, eu produzo conteúdo sobre educação especial, lá tem, por exemplo, tem tipo crônicas, resumo de artigo, de assuntos assim, que são assuntos atuais, então é isso, assim, e eu não sei se a gente entra também na questão, por exemplo, de artigo, então a gente usa muito artigo do Google Acadêmico, do SCielo, a gente usa muito, tá, é muito artigo, e assim, quando eu vou, por exemplo, preparar minha sala do Mundo, normalmente eu trago os links, de vídeo, de artigo, ou de material que a gente produz, que o aluno acessa diretamente, sabe, então assim, tem essa interatividade interessante também que a gente pode utilizar lá, no ambiente lá do Moodle.

Entrevistadora: Com que frequência a senhora utilizou esses recursos na pandemia, durante o ensino emergencial?
Professor K A gente usou, semanalmente, porque com as atividades assíncronas, a gente teve realmente que buscar esse material, assim, para que eles pudessem estar acessando de uma forma mais autônoma, e depois discutindo isso nas atividades síncronas.

Entrevistadora: Como que a senhora avalia esse recurso, considerando as dificuldades e a sua contribuição no processo de aprendizagem dos estudantes?
Professor K Como eu falei, a gente utilizou muito nas atividades na época da pandemia, mas assim, isso era uma prática nossa, do professor utilizar isso, eu vejo isso como positivo, porque aí você tem, o material, hoje, na sala de aula, por exemplo, a gente quase não utiliza mais nada físico, essa que é a verdade, o aluno, muitas vezes, acessa o material, inclusive, para ler, fazer a leitura no notebook dele, no celular dele, tá, então, assim, independente de ser presencial ou, no virtual, a gente teve lá, durante a pandemia, assim, síncrona e assíncrona, esse material, eu acho que é essa forma de oferecer esses instrumentos, esses recursos, é uma forma muito positiva, eu vejo essa questão assim de você pensar na internet como um espaço de oferta de coisas que a gente não teria se a gente não tivesse, muito bom, lógico que tem, é um espaço onde tem tudo, tem aquilo que é bom e não é bom. Mas, assim, você pode aproveitar muita coisa que é boa, eu sou da época, por exemplo, que se eu tivesse que pesquisar uma coisa, eu tinha que ir para a biblioteca começar a escrever, hoje, gente, hoje nem escrever, se o aluno quiser, não precisa escrever, tem o tal de Chat GPT e tudo aí, que a gente precisa ficar, também, de olho neles, mas, assim, o aluno não escreve mais, né, você coloca as ideias ali e o programa, gera texto, ele gera material, então, assim, a gente deve ter isso, tá no nível que a gente precisa ter cuidado, mas, assim, tem que ser uma coisa boa, eu acho que ampliou muito a possibilidade, de acesso ao conhecimento, também, ao bom conhecimento, à produção acadêmica, tudo isso.

Entrevistadora: A senhora tem como disponibilizar algum vídeo educativo que a senhora utilizou lá durante a pandemia? E como que a senhora utilizou, assim, a senhora lembra como que utilizou, como que a senhora utilizava o vídeo?
Professor K Olha, eu vou falar uma coisa para você, eu gosto muito de trabalhar com vídeo, filmes, então, assim, eu gosto muito, por exemplo, de fazer, na minha disciplina, eu gosto muito de um recorte que eu tenho, que é o Cine Debate, então, por exemplo, eu estou trabalhando, por exemplo, sobre o desenvolvimento humano, trabalhando nas abordagens do desenvolvimento humano, também a gente trabalha com o... , ... e ambientalista. Tem um filme, eu tenho, há alguns anos que eu tenho trabalhado muito, dois filmes, que é o Guerra do Fogo, e Onde está a segunda? Então, assim, a gente assiste, normalmente um filme, às vezes, quando está no presencial, a gente faz, tipo, saga de cinema, a gente vai para o auditório, assiste, ou então também pode assistir, em casa, manda o link, e manda umas perguntinhas para o estudante depois fazer o debate. Por exemplo, quando eu vou trabalhar psicologia, ou quando eu trabalho a Guerra do Fogo, e Onde está a segunda, a discussão é assim, de onde nós saímos e de onde nós estamos indo, entendeu? Então, a Guerra do Fogo fala do homem pré-histórico, não sei se você conhece filmes, do homem pré-histórico, da organização social, da saída dessa perspectiva, mais instintiva, animal, para um processo de desenvolvimento da cultura, da sociedade humana, e Onde está a segunda, o filme culturista, que conta uma história, em um lugar, não sei se você também conhece esse filme. Então, a discussão é, de onde a gente saiu e para onde a gente está indo, a gente está no meio do caminho, entre esse início desse processo da organização, social e cultural do homem, que permitiu que a gente se

desenvolvesse, e a gente está indo para um lugar, Onde está a segunda, como um lugar turístico, onde as pessoas estão numa sociedade superpovoada, com vários problemas relacionados à questão da alimentação, aos recursos hídricos, entendeu? Então existe um controle de natalidade, cada família pode ter só um filho, então assim, é essa a discussão, então estou dando um exemplo do Cine Club, eu tenho, por exemplo, um vídeo de uma professora que eu gosto muito, da Leonor Bezerra, que ela trabalha sobre a neurociência e a educação, então ela vai falar sobre a importância, da gente, quando professor, de conhecer um pouco sobre neurologia, sobre a questão da importância do sistema neurológico, da capacidade cerebral como um componente que permite esse desenvolvimento humano. O ser humano saiu da condição natural e foi para uma condição sócio-histórico-cultural por conta da nossa capacidade cerebral, então a gente desenvolveu funções diferentes, daquelas que seriam as nossas naturais enquanto ser humano, isso que permite todo esse processo de evolução e tal, então assim, eu trabalho muito, assim.

Entrevistadora: Como que é o nome desse último filme que a senhora falou**? Professor K**
O filme, o filme dos dois que nós falamos, esse é o Onde Está a Segunda e A Guerra do Fogo, são dois filmes, e esse outro é uma entrevista, uma palestra de uma professora chamada Leonor Bezerra, ela é da Universidade Federal de Minas Gerais, se não me engano, ela é da área de ciência, mas ela trabalha com o aspecto da deficiência e da educação, e aí essa palestra parece que ela foi trabalhar na UFSCar, falando sobre isso, para professores, então assim, ela usa uma linguagem muito, fácil, normalmente essa linguagem é meio difícil, então ela usa uma linguagem muito fácil e aí ela consegue, eu acho que, que o professor entenda a importância, de se conhecer sobre o sistema neurológico, sobre a neurociência, dentro do contexto da formação de professor e da educação, entendeu? Então, dando exemplos, mas assim, eu trabalho muito com isso.

Entrevistadora: A senhora utilizou algum aplicativo para quadros interativos, exemplo, Jamboard, Prezi, Padlet, é aquele que os alunos eles compartilham lá e postam lá num quadro, postam comentários?
Professor K Não, eu não. Não, esse não. Não, eu uso muito o WhatsApp, trabalho no WhatsApp, no AVA Moodle também, mas esses aplicativos não. Mas eu tenho uma amiga minha, por exemplo, nós estamos dividindo uma disciplina agora que ela usa muito esses aplicativos, entendeu? E aí, é cada um, eu não sou, na verdade, assim, eu gosto muito da tecnologia, mas eu tenho uma certa, vamos dizer assim, **Entrevistadora**: seleção. **Professor K** Exatamente.
Entrevistadora: É isso que é importante, a senhora selecionar. **Professor K** Eu não gosto muito dessa coisa de modismo, essa coisa de encher, eu quero, que a minha aula seja um pouco diferente daquilo que os estudantes acabam vivendo muito dentro desse ambiente virtual, entendeu? Eu sou, sei lá, eu acho que tem a ver com a minha formação, com a minha idade, e com as coisas também que eu acredito. Eu estou muito assim, pontual, no sentido assim, de ver a importância, entendeu? De considerar a importância, de respeitar, mas ter o meu direito de selecionar aquilo que eu concordo, acredito que seja melhor, né, para minha formação, e para a formação dos meus alunos também. E assim, eu normalmente tenho uma

boa avaliação do meu trabalho, isso eu acho bom, sim, tem uma boa avaliação do meu trabalho.

Entrevistadora: Mas é isso que importa. Qual o aplicativo que a senhora utilizou para a gravação de vídeo? A senhora não chegou a gravar aulas? A senhora utilizava o ambiente online, ambiente virtual.
Professor K Lá na UFU a gente não gravou. O que eu mais utilizo atualmente para gravar aulas é o Google Meet.

Entrevistadora: Mas na pandemia a senhora não chegou a gravar aula?
Professor K Não. Não.

Entrevistadora: A senhora utilizou aplicativo ou plataforma para gerenciamento de conteúdo e arquivo? É esse que a senhora falou, o Teams, o Google...
Professor K O Moodle. O Moodle.

Entrevistadora: A senhora utilizou ele com qual frequência, nesse sentido, para gravar arquivo e gerenciar conteúdo?
Professor K Diariamente. Porque fica lá. Posto, o material fica ... posto.

Entrevistadora: Esse recurso, nesse sentido aí, como que a senhora avalia ele, considerando as dificuldades e a contribuição no processo de aprendizagem dos estudantes?
Professor K Eu vejo a plataforma do Moodle como plataforma de interação da atividade presencial com o material que você disponibiliza para o estudante estudar. Você tem acesso à sua aula lá, uma vez por semana, né, da disciplina, e o aluno tem 24 horas por dia, né, para acesso àquele material que é disponibilizado, como uma ferramenta de suporte, de apoio, entendeu? Mas que não vai substituir a aula presencial, que não vai substituir a interação entre o professor e aluno, mas como algo, vamos dizer assim, a mais, que o aluno tem ali, o acesso do material.

Entrevistadora: A senhora utilizou todas as funcionalidades disponibilizadas? A senhora já respondeu, não precisa responder não.
Professor K Com certeza não, gente, é muita coisa, a gente também tem que fazer uma seleção do que a gente precisa para dar conta.

Entrevistadora: A senhora utilizou o aplicativo para a troca de mensagens com os estudantes? WhatsApp, Telegram, entre outros? **Professor K** Sim.
Entrevistadora: Quais?
Professor K Eu já usei WhatsApp e já usei Telegram, mas eu prefiro WhatsApp. A gente tem mais grupos de WhatsApp.
Entrevistadora: Como que a senhora utilizou esse recurso? Foi para a troca de mensagem pontual? Foi para envio de material ou conteúdo da disciplina? Para a realização de reunião online? Como a senhora utilizava o WhatsApp lá na pandemia?

Professor K Olha, Como a gente usa até hoje, a gente montava os grupos por disciplina, entendeu? E aí era um contato, muitos professores, inclusive, reclamavam, que estava meia-noite, recebendo recados de aluno, a gente tinha que desligar, mas assim, justamente para isso, como a gente não tinha essa relação presencial, o WhatsApp ficaria como uma possibilidade de diálogo, comunicação, tirar dúvidas, muitas vezes, enviar material de uma forma mais pontual, voltar no áudio, está no ... mas aí... então, o WhatsApp é uma coisa mais rápida. Então, a gente mantinha os grupos do WhatsApp para cada disciplina. E isso começou na pandemia, e se perpetuou. Até hoje, a gente tem...

Entrevistadora: Como a senhora monitora isso aí, essa relação aí pelo WhatsApp, com o aluno? Porque ele manda mensagem no fim de semana, às vezes, ele manda mensagem depois da meia-noite.
Professor K Não, na realidade, assim, tento me desligar, então, assim, se o aluno mandou meia-noite, eu não vou responder meia-noite, provavelmente, eu vou responder ele no outro dia de manhã, entendeu? Mas, na realidade, assim, eu vou falar, particularmente, eu não tive muito essa questão de aluno mandando, sabe, de madrugada, as vezes no final de semana manda, mas, assim, eu não tive muito problema com a questão do horário, entendeu? E nem com esse tipo de possibilidade de interação, por tal negativo. Eu vejo isso como um aspecto muito positivo, entendeu? Porque você pode ter controle da situação. Se ele mandou no horário impróprio, ele vai esperar eu responder no horário que seja próprio. Entendeu?

Entrevistadora: Com que frequência a senhora utilizou o WhatsApp? Lá no ensino remoto?
Professor K Também, né, diariamente. Diariamente. A gente mantinha os grupos das turmas.

Entrevistadora: E como a senhora avalia o emprego dele considerando as dificuldades e a contribuição no processo de ensino-aprendizagem?
Professor K O que eu disse anteriormente, eu penso assim, que foi um espaço que possibilitou que a gente mantivesse um diálogo mais próximo do aluno. Nós tínhamos as atividades síncronas, que era a possibilidade da gente ter, dentro do espaço da janela aqui, do computador, do celular, essa conversa, ao vivo, com os alunos, mas o WhatsApp, de um certo modo, mantinha essa conexão nesse sentido, assim, de ter esse contato mais direto com o professor. No momento, vamos dizer assim, que a gente não teria o físico, o encontro físico, a presença física, o presencial, como algo, vamos dizer assim, semanal. Então, acho que foi favorável. E o negativo é isso, assim, a gente ficar com muitos grupos, às vezes tem muita demanda de resposta de aluno e aí a gente tem...**Entrevistador:** sobrecarrega um pouco?
Professor K Exatamente. Pra não deixar de lado a importância que a gente tem na hora de descanso, é isso, na hora de fazer outras coisas, né, porque eu sou professora de trabalho muito, mas assim, eu sei que tem vários momentos que eu produzo mais, ou outro em que eu não produzo tanto, tem horas que eu preciso descansar, eu tenho que cuidar de outros afazeres, que não seja o trabalho, então assim, a gente precisa ter essa equilíbrio também, que eu acho que faltou, vou mandar o artigo pra você depois, faltou muito essa questão do equilíbrio, de você, não esquecer que você é um ser humano, e que você tem outras dimensões pra além da dimensão do trabalho, que tem que ser cuidados, inclusive, a própria dimensão

pessoal mesmo, de descanso, de atividade física, de lazer e de todas essas coisas que são importantes.

Entrevistadora: A senhora chegou a utilizar redes sociais para troca de mensagens com os estudantes na pandemia? O YouTube, o Instagram, Facebook, TikTok, Twitter, LinkedIn, entre outros quais, a senhora chegou a utilizar algum?
Professor K O que eu mais uso é o Facebook, muito pouco o Instagram, mas não foi pra coisa digital, foi mais pessoal mesmo.
Entrevistadora: Então, a senhora não chegou a utilizar redes sociais para a troca de mensagens, né?
Professor K Não.

Entrevistadora: Em relação à prática docente, como que a senhora avalia a sua prática docente hoje, em relação ao período das AARE?
Professor K Olha, assim, vou te dizer o seguinte, para mim, eu acho que para uma grande parte dos professores, essa coisa do impacto da pandemia, em relação a gente se isolar, falei agora a pouco sobre isso, a gente não ter contato social, a gente ter que conviver, assim, muito fechado, isso foi algo, assim, extremamente negativo. Não ter esse contato com os alunos, não ter, vamos dizer assim, o espaço presencial foi algo muito ruim. Eu penso, assim, que a tecnologia, ela favoreceu bastante, a coletividade favoreceu bastante para a gente não ficar totalmente desconectado com o mundo. Mas, na minha opinião, não foi um período bom, a gente passou por ele, a gente tentou minimizar os efeitos, vamos dizer assim, através dessa coletividade, das atividades que a gente promoveu, online, eu acho que de uma maneira geral a gente conseguiu, mas não tem como comparar, porque, assim, eu não gostaria de viver novamente essa situação. Então, assim, eu acho que a gente se fortaleceu enquanto profissional, a gente teve que aprender muita coisa que, para poder dar conta, né, desse momento aí que a gente estava desconectado do mundo. E eu acho que a gente aprendeu, é isso, assim, ter o cuidado para que a gente não precise retornar a esse momento. A gente como ser humano precisa do contato social, a gente precisa viver com o outro, e se a gente que é, já adulto, uma idade, assim, um pouco mais adiantada, a gente sentiu isso, eu fico imaginando, por exemplo, uma criança que nasceu nesse período, uma criança, sei lá, que ia entrar na escola, não na educação dos mais pequenininhos, mas no ensino fundamental, um adolescente, foi um período muito complicado, porque o ser humano precisa do contato social, do físico para se desenvolver, e aí, é isso, eu acho que a gente aprende a valorizar, no meu caso, a valorizar o contato físico, a parte de aula, a relação com os pares, que são importantes, a relação com os nossos estudantes, e aí...

Entrevistadora: Mas a senhora acha que teve alguma mudança da sua prática lá, no começo da pandemia, para a prática da senhora em sala de aula hoje?
Professor K Eu penso, assim, que a prática mudou, porque, na realidade, as relações também acabaram, de uma certa forma, mudando, eu não sei, eu sinto, hoje, talvez, assim, um distanciamento também dos estudantes, sabe, eu não sei te dizer que, assim, parece que isso, de uma certa forma, prejudicou um pouco a questão da inserção, da relação, do convívio

mesmo social, nossa sociedade mudou, de uma certa forma, depois da pandemia. **Entrevistador**: A socialização ficou mais difícil. **Professor K** Exatamente, ela não é a mesma, eu não sei se eu consigo fazer você entender, mas, assim, a gente…Entrevistador: É mais difícil de socializar para o estudante. **Professor K** Exatamente, a gente, eu acho que a gente está mais em ..., a gente está, assim, acho que talvez menos preocupado mesmo com o outro, eu acho que essa questão da nossa relação, por exemplo, com a morte, com a perda, entendeu, mudou muito, por conta da questão das perdas, então a gente vai ficando um pouco menos sensível aos outros, eu não sei se eu consigo fazer você entender.
Entrevistadora: Eu entendo. **Professor K** E aí, como eu trabalho nessa área da psicologia, quando a gente percebe, a gente percebe muito isso, entendeu, eu acho que, eu trabalho também com alguns projetos de educação básica, eu vejo isso, por exemplo, na educação básica, no ensino superior também, eu acho que nós mudamos, entendeu, não foi só a escola que mudou, mas a sociedade mudou e a gente ainda não conseguiu compreender, se apropriar da dimensão da mudança que nós passamos nesse processo de pandemia, nesse processo de tratamento, de ficar longe dos outros e de se vincular muito a questão da tela e das tecnologias, como um recurso quase que necessário, ninguém hoje vive praticamente sem conectividade, sem um aparelho que conecte ele com comum uma forma ....
Entrevistadora: Quais os recursos tecnológicos e midiáticos que a senhora continua a utilizar?
Professor K Ah, eu continuo utilizando muito o Google Meet, se for ser nesse sentido do recurso, continuo usando o Ava Moodle, esses seriam os principais que eu utilizo. Ah, e aí se for falar assim, se eu for continuar utilizando, por exemplo, filmes para debate, vou continuar usando, por exemplo, palestra, material que a gente produz para discutir assuntos, isso aí, mas isso aí é uma coisa que eu já utilizava, já faz parte mesmo do processo.

Entrevistadora: Tem algum outro recurso que a senhora lembra além desses?
Professor K Os mesmos.

Entrevistadora: É, professora, agora eu queria que a senhora, a vontade da senhora, assim, se a senhora quiser falar um pouco do seu trabalho na pandemia, sobre educação inclusiva mesmo na pandemia, só um comentário final mesmo, que a gente está encerrando.
Professor K O que eu gostaria de fazer é agradecer, espero que o que eu falei possa contribuir no meu trabalho, e o trabalho dentro da educação especial inclusiva, como todo trabalho em educação, ele também ficou, de uma certa forma, prejudicado pela falta de contato, até porque quando a gente fala de inclusão, a gente está falando, vamos dizer assim, de incluir, de não ficar fora do meio social, né, escolar, dentro desse contexto, e esse contexto ser um contexto elaborado para isso. Então, assim, foi também muito complicado.

Entrevistadora: A senhora chegou a atender, durante a pandemia, algum estudante que tivesse alguma dificuldade assim, física ou mental?
Professor K Na realidade, com relação à questão especificando a educação especial inclusiva, os alunos que nós tínhamos, eles tinham, vamos dizer assim, um acompanhamento, ele tem um departamento, que acompanha. Então, assim, eles tiveram essa assistência, a gente, eles

continuaram assistindo a aula e foi tranquilo. A gente tinha um projeto que era o PIBID, que acabou ficando, vamos dizer assim, muito restrito também à parte mais online, de atividades online, do que propriamente, vamos dizer assim, na prática, mas a gente conseguiu fazer. Inclusive, o PIBID, ele era um recurso, assim, de formar professores para trabalhar, dentro do ambiente de educação especial inclusiva, do CEEU. Então, assim, teve também a questão desse prejuízo, a gente não conseguia ir passar de aula, de levar os alunos para a escola por conta da pandemia. E tem outro projeto, assim, que eu participei, na UFU, que eu gostei muito, eu não sei se vocês já vão conhecer, que era o Proteger-se. Então, assim, teve uma parceria da UFU. E eu trabalhei durante um ano, como atendente na plataforma Proteger-se, que aí, na verdade, era um projeto também de suporte emocional, então, assim, o estudante ou qualquer, depois a gente abriu para a comunidade de maneira geral, então ele precisava, vamos dizer assim, de um processo de escuta, de acolhimento, ele acessava a plataforma direcionada para o atendente e a gente fazia uma espécie de escuta, de acompanhamento, então eu participei durante um ano desse projeto que foi um projeto, assim, também maravilhoso, assim, a gente teve um atendimento bem interessante, a dinâmica dele, a gente era atendente, fazia o atendimento, aí a gente tinha a mentoria, que eram as pessoas, vamos dizer assim, que davam suporte, escutavam e acolhiam também os atendentes. Então, assim, foi um projeto também bem interessante que eu gostaria até de pensar, em manter, porque, dependendo da pandemia ou não, é importante a gente ter esse espaço de acolhimento.

Entrevistadora: Esse projeto foi desenvolvido na pandemia.
Professor K Exatamente.
Entrevistadora: Eu procurei as ações da UFU e eu vi esse projeto, ele é aquele de um panfletinho todo amarelinho, assim, douradinho.
Professor K Exatamente, ele é uma parceria da Medicina, da Enfermagem, do curso de Enfermagem. A coordenadora era, inclusive, enfermeira, e aí eles fizeram esse projeto maravilhoso e eu tive a oportunidade, assim, de participar. Então, assim, é isso, assim, a gente teve muitas coisas, assim, que também, projetos que a gente desenvolveu para tentar minimizar, o efeito desse período em que a gente ficou afastado. E esse projeto da UFU, por exemplo, não sei se vai entrar.

Entrevistadora: Com certeza eu vou mencionar.
Professor K Mas é um trabalho, assim, que fez muita diferença, assim. É isso.

Entrevistadora: Tá bom, professora. Se a senhora puder encaminhar depois, esse projeto, que a senhora falou lá, mencionou, e eu agradeço muito, eu acho que vai colaborar demais com esse trabalho. Esse trabalho, assim, ele é da FAPEMIG e ele envolve vários projetos. Então, a gente está começando agora com as entrevistas, que vão ser base para outros projetos futuros. Então, eu acho que a senhora vai contribuir muito mesmo. E eu agradeço demais a sua disponibilidade em conceder a entrevista para mim. Foi muito interessante e muito obrigada.

Professor K Deixa eu perguntar a você, quem que está te orientando?

Entrevistadora: A minha orientadora é a professora Vanessa Matos. Ela é da comunicação, do jornalismo. Mas ela trabalha na PPGED também. Da educação.

Professor K Beleza. Então, tá. Sucesso, viu? Seu trabalho.... Eu vou enviar o artigo e vou ver se eu consigo o plano. Eu não sei se eu vou conseguir o plano, porque como eu saí da UFU, eu não sei se eu vou ter acesso, mas...eu salvo o plano. Tá? Mas, assim, o artigo eu posso te mandar? E é isso que você quer?
Entrevistadora: Eu vou ler o artigo? É, o artigo é.... A senhora desenvolveu lá o trabalho lá. Muito obrigada, professora. Quando eu terminar, eu mando o trabalho para senhora dar uma olhada também. Muito obrigada.

Obrigada. Tchau, um abraço.

ENTREVISTA 7

Entrevista realizada pela pesquisadora: Danielle

Data: 27 de maio de 2024

O nome do professor entrevistado não será divulgado

Entrevistador
quantos anos tem na docência, se durante a pandemia você lecionou só na graduação, trabalhou na pós
Professor_E
Ok, ok. Vou começar assim. Eu sou natural do Rio de Janeiro.
Sou professor Sou professor da UFU desde o ano de 2010, ou seja, agora no mês de maio estou completando 14 anos de casa, mas antes disso fui professor substituto na UFRJ. Na UFU eu sou professor do curso de teatro do Instituto de Artes. Na UFRJ eu fui professor do curso de direção teatral da Escola de Comunicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Eu sou professor também de ensino fundamental e médio, desde o ano de... agora você me pegou, hein?
Desde o ano de 98, 99. Como ator e como professor de teatro em trabalhos, vamos dizer assim, mais livres, eu também participei de projetos de formação de professores. Então, vamos lá.
Eu sou professor tanto da graduação no teatro quanto da pós-graduação, colaborando com o programa de pós-graduação em artes cênicas, que até esse momento tinha apenas o mestrado, a doutora lá com a gente começa esse ano também, eu também estava trabalhando no profiartes, que é o mestrado profissional em artes, que é um projeto interinstitucional, a UFU participa desse profiartes com uma.

Professor_E
do programa de pós-graduação, chamada Pesquisa em Artes, que é uma disciplina que fala um

pouquinho sobre a questão da metodologia, mas também com uma abordagem específica para os modos de pesquisar e construir conhecimento, as diferenças e como é que isso se dá dentro do campo das artes. Eu fui professor tanto da graduação quanto da pós-graduação durante o Também, entendi.

Entrevistador
Em todos os semestres você conseguiu ofertar uma disciplina?

Professor_E
Todos os semestres ofertando disciplinas.
E a gente naquela luta pra coisa seguir e tal, com experiências bastante variadas.

Entrevistador
Qual a sua idade?

Professor_E
52.

Entrevistador
Professor, você sentiu durante esse período pandêmico, desafiador, alguma diferença para o online? Qual seria? Enfim, dentro teve alguma disciplina que foi mais desafiadora nesse período remoto? Queria ouvi-lo.

Professor_E
Olha, essa pergunta me obrigaria a fazer uma volta gigantesca. Porque existem até várias maneiras de abordar, porque a gente vai falar tanto do suporte tecnológico quanto da reformulação metodológica. Ou seja, esse desafio, e aí eu não quero dizer isso, soar como se eu tivesse diminuindo, né, as coisas, as questões e tal, mas eu vou tentar olhar pro lado do meu trabalho até de uma maneira mais objetiva, até pra gente não ser poluído pelas nossas opiniões e sensações. 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. A gente está há muito tempo, 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 a gente, nós somos obrigados a repensar.
toda a nossa prática docente. Então assim, eu poderia agora, entrar em diversos detalhes. Diversos detalhes. Mas eu acho que o principal legado é justamente a maneira como essa nova situação nos impôs a gente 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, ou seja, eu acho que eu consegui Não porque eu

seja uma pessoa muito especial, maravilhosa ou poderosa, mas é porque, em grande caso, eu acho que naquele momento eu dei sorte de, na minha primeira procura, eu acabar metendo a mão em alguns autores que me ajudaram a repensar tudo isso.
Então eu vou citar algumas pessoas. Agora, algumas pessoas que eu li que mudaram a minha cabeça.
Uma delas é Liliane Bassic.
o Mitchell Resnick, o Mitchell Resnick, do Jardim de Infância para a Vida Inteira. E teria mais, ai sim, mas aí é um autor assim, até bem específico, que é um cara chamado, é um professor inglês de uma universidade do Chipre, que não me pergunte Que maneira, o artigo desse cara caiu na minha mão. Puxa vida, eu vou procurar o cara até pra ficar gravadinho pra você o nome desse autor.

Entrevistador
Porque aí já conseguem acessar as documentações, os planos de ensino daquela época. Em relação a essa parte técnica, enquanto você está procurando, a UFU deu algum suporte, treinamento, alguma plataforma foi oferecida, foi oferecido algum curso? De que maneira? pra você adequar a sua, né, a nova, novo momento, a nova metodologia dentro dessas ferramentas, digamos assim.

Professor_E
Excelente pergunta, É assim, a UFU ofereceu sim, tá? Ofereceu sim, porque naquele momento, o que que tava acontecendo? A gente, nós que nós somos basicamente do ensino presencial, a gente passa a compreender, a entender, a descobrir todo o suporte que a UFU já oferecia a partir da plataforma Moodle. E aí a gente começa a aprender, eu estudei Moodle por conta própria, né?
Muita coisa do Moodle. Eu não sei se é coincidência, agora não vou me recordar se foi uma coincidência ou se foi uma pressão do próprio ambiente pandêmico que foi o... o acordo da UFU com a Microsoft que deu pra gente a plataforma Teams.
É uma plataforma que as pessoas xingam muito, mas eu só, hoje em dia, hoje em dia todo, não é assim, isso é até uma coisa legal pra falar.
Por exemplo, hoje em dia o meu trabalho tá todo baseado em Teams.
E aí eu passei por treinamento oferecido pela UFU.
Então a UFU me ajudou, houve um treinamento em Teams. Por conta própria, eu fiz uma série de cursos online. Alguns assim que eu acabei descobrindo por meio dos canais de comunicação que a UFO oferecia. Então eu participei de um treinamento na Microsoft. voltado para o uso dessas plataformas.
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 um aninho e tal, então eu ficava que nem um maluco, aquele momento super bem depressivo, da gente não saindo e tal. 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. O que eu entendi logo do primeiro minuto é que não seria possível simplesmente fazer a mesma aula que eu fazia antes apenas ligando uma câmera por meio do computador. Eu precisava combinar esses recursos. E que recursos? Por isso que eu fico me repetindo. Eu preciso recuperar os objetivos das disciplinas para poder o que está na raiz do tipo de trabalho. É, pra poder entender quais são as ferramentas disponíveis pra que eu pudesse, como o pessoal gosta de falar, sair do ponto A e chegar no ponto B.

Entrevistador
E você teve que adquirir, fora daquilo que a UFU te ofereceu, particularmente outras ferramentas, outras conexões, uma banda larga mais rápida, coisas do tipo?

Professor_E
Não, como eu sou jogador de RPG online… É, eu já, pra mim era um valor. Entendi. Então, o que eu fiz nesse momento, que até assim, não fazem dois meses, eu precisei fazer uma revisão das coisas e algumas coisas eu até desassinei. Naquele momento eu entendia, por exemplo, o Teams como uma plataforma muito útil para a organização da estrutura da aula, mas ainda ali em 2020, 2021, a ferramenta de videoconferência do Teams era muito frágil. Era frágil em termos de funcionalidades, era frágil em termos de manutenção de conexão, então eu vi que eu precisava, eu contratei Eu contratei uma versão paga do Zoom e eu ainda fiz uns testes, eu acabei assinando alguns serviços, alguns serviços logo desassinei, mas o...
O Mind Mapper, que é uma ferramenta de mapa mental. E como é que é o nome do outro? Gente, é velhice, já sou.
Aquela outra ferramentinha, o Sketchboard, é uma.

Entrevistador
Espera aí que eu tenho eles aqui numa pergunta. DCI, Google Meet, RNP, o... Cadê?

Professor_E
O Google Meet era uma ferramenta de videoconferência, de teleconferência. Eu acabei naquele momento... Ficando no Zoom como a minha ferramenta principal. O que eu fazia?

Entrevistador
Vou colocar alguns nomes aqui no chat.

Professor_E
E você me diz. Vou até abrir o chat aqui. Jamboard eu já vi, mas eu não cheguei a usar. O Padlet. Essa ferramenta eu encontrei muito uso bom para o Padlet.
O Jamboard, que pelo que eu entendo é uma espécie de ferramenta de mapeamento. Eu passei por tudo isso. Eu experimentei quase tudo isso aí que você falou. O Jamboard, pelo que eu me lembro, é uma ferramenta de mapa mental. Eu acabei ficando com...
Agora, o que eu fiquei mais foi no Padlet, no próprio...
E num outro programinha, num outro sisteminha chamado Mind Mapper. Porque eu usava

muito o mapa mental pra poder estruturar algumas coisas. Entendi. É legal dizer que assim, da pandemia pra cá, a minha maneira de dar aula mudou radicalmente. Então, mesmo quando volta a pandemia, eu não recupero, eu não volto a maneira.

Entrevistador
A visão e a percepção de como dar aula, de como ministrar, até dos conteúdos, muda, né? E é exatamente essa a pergunta que eu quero fazer agora. De como você organizou as suas disciplinas, se você seguiu o cronograma risca, se você seguiu tudo que estaria ali pro presencial, Se você gravou as aulas, se você ministrou aulas síncronas, se você deixou vídeo-aulas gravadas para aulas assíncronas, se você usou métodos só de aula expositiva, dialogada, interativa, enfim. Aulas práticas.

Professor_E
É, vamos lá. Eu acho que essa pergunta é extensíssima, porque eu não vou... Eu vou cansar de falar sobre isso. Eu não vou conseguir falar sobre tudo, tá?

Professor_E
Então vamos lá, que a gente começa conversando assim. Eu entendi logo do início que eu não poderia... A primeira realização foi que eu não poderia simplesmente pegar a aula que eu dava e botar na tela. A segunda realização que eu tive foi que eu não poderia ficar apenas na aula expositiva. Até porque naquele momento, quando a gente começa a retomar algumas conversas dentro do curso, pra retorno e tal, e ver como é que a coisa vai acontecer, a UFO tá implementando essa coisa dos períodos especiais e tal, acho até que eu não sou a pessoa mais indicada a conversar com você sobre a política da UFO naquele momento, eu posso até dar uma opinião ou outra, mas talvez haja pessoas mais habilitadas pra esse tipo discurso.
Até porque naquele momento eu foquei no que eu podia fazer. Eu não fui tanto para esse fórum. Então a gente já estava dentro do curso nos deparando com uma série de problemas dentro do corpo docente, do corpo discente, no que dizia a respeito ao aumento de ansiedade, a dificuldades financeiras, a dificuldades psicológicas, Ou seja, eu entendi desde o início que eu precisava, naquele momento, como professor ser mais presente do que um professor presente. Então, eu precisava montar as minhas aulas a partir dessa perspectiva. Eu não gosto de usar terminologia fechada, mas às vezes ela ajuda a gente a...
Ela ajuda a gente a organizar as coisas, entendendo que quando eu uso um termo desses, eu não tô fechando nisso. Então, a ideia de metodologia ativa pra mim ficou muito clara. A perspectiva da inversão da sala de aula. Pra mim, foi uma coisa que me chamou a atenção. Eu não posso declarar pra você, ah, eu fiz a sala de aula invertida.

Entrevistador
Não, eu não fiz a sala de aula invertida. Mas pegou umas ideias e colocou algumas coisas que seriam aplicadas pras suas disciplinas.

Professor_E

Sim. Outra ideia que me interessou naquele momento, que é uma coisa que eu percebi que tava sendo muito mal empregado e muito mal discutido, Era a noção de gamificação.

Entrevistador
É uma pergunta também. Você conseguia utilizar ou não?

Professor_E
A gente utiliza a gamificação dentro de uma perspectiva ampliada. Ou seja, a gamificação não é praticada por mim. Ela não foi praticada como um conjunto de procedimentos codificados. Ela foi praticada como uma como um desejo de construção de ambiente dentro da sala de aula. Nesse sentido da gamificação, eu me fixo muito mais na estetização do ambiente de ensino, no estímulo e no acompanhamento presencial, no acompanhamento constante da evolução da turma e menos na implementação de dinâmicas de dinâmicas competitivas.
Não é mesmo porque não, ainda que devidamente pensado, devidamente, conscientemente colocado, eu particularmente, que eu não acho a competição em si uma coisa nociva. No meu entendimento, é a maneira como ela é praticada e estimulada. Porque a competição também é, de certa maneira, o exercício de comparação, de olhar em direção para o outro, o entendimento do progresso a partir da... a partir da ampliação da visão para a maneira como as outras pessoas estão fazendo, e sobretudo comparar-se a si mesmo.

Entrevistador
Nada, mas as aulas foram ativas, você conseguia fazer com que os alunos participassem, sem muitas posições, termos técnicos, você deixava para eles pesquisarem, ou você levava, como que era feito?

Professor_E
Vou dar um exemplo, vou tentar dar alguns exemplos. Então a partir daí eu passei a planejar de maneira obsessiva as aulas e os semestres. 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 uma baita antecedência, botando 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. Perfeito.
Foi um momento assim... Foi muito assim, o pessoal me elogiou muito na época e eu fico feliz por isso, mas foi bem sofrido.
Exatamente, então vamos dar um exemplo. Eu dou lá no curso de teatro algumas disciplinas do arco da do que a gente chama de visualidades e materialidades da cena. Então é maquiagem, figurino, cenografia, iluminação, tá? Então, por exemplo, antes, pra gente poder trabalhar uma determinada técnica em maquiagem, pra produzir um determinado efeito no rosto, A gente entrava na aula, eu fazia uma breve explicação, a gente ia pro banheiro, pro camarim, e eu ficava intervindo na turma em tempo real. Dessa vez, o que que eu fiz?
Então, o que eu fazia? Uma semana antes, ou até com alguma antecedência antes, já estava publicado ali o que seria algo. E eu fazia. Eu elaborava PowerPoints ou até mesmo aquele

outro sistema da Microsoft, que eu até parei de usar porque não me dei muito bem com ele. Eu até esqueci o nome dele.
Bom, enfim. 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 e aí enchia, dividia. milhares, aí o que eu fazia?
Fazia uma curadoria prévia dos vídeos, porque é muita porcaria, e deixava alguns vídeos, alguns vídeos ali.

Entrevistador
Disponíveis para eles acessarem e entenderem o que se tratava e tudo mais.

Professor_E
Disponível para eles poderem entender. Quando a gente se encontrava na tela, eu dizia pra eles assim, então vamos todo mundo abrir e a gente vai fazer A gente vai escolher fazer uma ampliação de olho, um encurtamento de olho, um encurtamento de nariz. A gente vai aplicar na frente de todo mundo aquilo que a gente viu ao longo da semana. E ficava todo mundo na tela, olhando e tal, comentando.
Outra coisa que eu fazia, sobretudo nessa disciplina, outra coisa que eu fazia nessa disciplina, era eu criava um outro canal à parte, que eu chamava de FaceMake ou MakeFace, 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 botavam outros vídeos embaixo. Então eles mesmos, a partir do estímulo deles, faziam a pesquisa por conta própria e iam compartilhando isso. Houve turmas em que isso deu mais certo, houve turmas em que... Havia também naquele momento, O meu desejo de trabalhar remotamente, eu tinha duas orientandas de TCC que tinham como tema também maquiagem artística.
E aí eu também já ia sacando na turma aquelas que tinham, vamos dizer assim, um maior prático, até um maior envolvimento com a maquiagem. E aí eu chamei elas para um grupo privado, que eu chamei de as Meninas Superpoderosas. E as Meninas Superpoderosas, Eu ia tentando fazer uma busca. Às vezes era uma busca minha, às vezes era uma manifestação do professor. Professor, eu não vou mais fazer sua disciplina.
Ou então a pessoa está há três semanas com a câmera fechada.

Entrevistador
O que está acontecendo?

Professor_E
Eu não consigo fazer. Nesse formato não está bom. E se eu puser uma menina da turma muito... com muita prática, com maior facilidade pra maquiagem, e a gente vai combinar uns dois encontros aí online também pra vocês ficarem conversando, trocando, porque aí o que que eu fazia? Eu horizontalizava a relação entre eles.
Então, por exemplo, a horizontalização de relação passa a ser uma preocupação minha mesmo

depois do... Então eu tento criar dinâmicas que orientam, horizontalizam a relação. Então tem uma hora que eu falo assim, olha gente, eu vou sair, né? Eu vou sair, vocês se virem aí, vocês aprendam entre vocês mesmos.
E tem um momento posterior em que a gente faz uma revisão desse material, mas 80% do tempo de trabalho é em relação horizontal. E ainda vou avaliando, eu ainda acho que algumas aulas precisam ser mais expositivas, mas mesmo quando eu tinha aulas expositivas eu organizava com vídeos, com representação gráfica, momento para parar e fazer perguntas.

Entrevistador
Então você conseguiu trabalhar bem, fazer com que eles trabalhassem bem em grupo mesmo online. Trabalho de grupo, dos grupos estavam presentes.

Professor_E
Eu consegui, eu consegui é uma palavra forte.
Porque a gente tá sempre nesse, nesse jogo, né? A gente A gente que é professor sabe que a gente aplica um formato de aula num semestre, ele funciona maravilhosamente bem, aí você chega no semestre seguinte e tenta implementar a mesma dinâmica e tudo vai por água abaixo.

Entrevistador
Não tem a mesma energia, a mesma forma, enfim.

Professor_E
Então, assim, vamos dizer que eu consegui bons momentos.
E eu sobretudo consegui também ter uma taxa de evasão baixíssima.
Sem fuga dos alunos. Eu vou te dar agora um exemplo que eu estava implementando para a pós-graduação. Sim. Na disciplina de pós-graduação tem sempre aquele momento que a gente faz uma roda e cada um fala um pouquinho sobre o seu projeto. E aquilo é um prato cheio para as pessoas pegarem no sono.
Sim. Então, o que eu fiz foi assim, eu peguei justamente essa ferramenta aí. Eu fazia muito isso. Texto. Ah, gente, vamos ler o texto tal.
Aí vamos fazer a conversa 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 texto, muito material que eu pedia pra ler, e aí antes da aula começar, eu já havia, eu já tinha visto que a discussão havia acontecido no Padlet. Entendi. Então eu fazia uma leitura, fazia uma triagem, via se tinha alguma coisa ou outra pra pontuar, se houvesse, eu abria a aula com essa pontuação, se eu não houvesse, mas aí ao invés da gente parar e ficar as três horas de aula discutindo texto de leitura da da aula anterior, a gente apenas parava, dava uma limpadinha de mesa de 30, 40 minutos e já entrava num novo assunto.

Entrevistador
E você viu que, você sentiu que os alunos aprendiam dessa forma, eles conseguiam ter, pelo menos se identificar aquilo do texto ou dos termos, enfim, daquilo que você estava apresentando.

Professor_E
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 pra semana que vem, porque de repente não preciso oferecer. Era melhor do que a roda de conversa. Fora que se vocês quiserem, a discussão pode continuar semanas e semanas além da aula, porque tá ali.

Entrevistador
E esses repositórios eram sempre do Teams? E dessa Padlet que você utilizou mais algum?

Professor_E
Eu basicamente uso Teams, Padlet e Mindmapper.

Entrevistador
O Drive do Google? Alguma nuvem por aí?

Professor_E
Como a área de trabalho do Teams já é um agregador de material, tudo era mediado pelo Teens. Então é o seguinte, essa coisa, roda de pesquisa. Aí eu criava, eu ia desenhando um mapa mental pra turma, na frente da turma, e eu pedia que cada pessoa, aí eu botava o nome da pessoa, e eu pedia que as pessoas dessem três palavras ou três termos, que elas achavam que sintetizasse ou falasse bem sobre. Então, uma pessoa não vai ficar horas falando sobre o seu projeto, até porque isso vai acontecer com todas as outras disciplinas que se danem.
Então, pega três palavras que você considera fortes. Então, 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, né?
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.

Professor_E
Era a minha primeira aula.

Entrevistador
Então você, num resumo geral, você acha que os alunos eles conseguiram acessar Todas as ferramentas que você disponibilizou, Teams, enfim, Padlet, eles conseguiram interagir com essa ferramenta e gerar conhecimento, aprendizado.

Professor_E
Sim. Houve ferramentas que foram sucessos e houve ferramentas que floparam.
Eu lembro que teve uma que era uma espécie de log de vídeo e tal, que eu achava que ia fazer o maior sucesso, porque as pessoas podiam fazer comentários em vídeo e tal. É porque também no próprio Teams você consegue fazer coisas desse tipo. Então, eu conseguia ser assim. Ah, porque esse próximo trabalho é para vocês fazerem comentários a respeito de determinada coisa. Ah, tem que fazer um texto? Não, grava um vídeo de você falando, não tem problema.
Aí eu tinha que dar um limite de tempo, porque aí eles faziam as coisas de cinquenta minutos, aí eu não dava conta de trazer... De olhar todos, né? Mas foi ótimo, porque dentro da minha disciplina, como tem muito de expressão visual, as pessoas começavam a se expressar por meio de timelapses, de desenhos, de pequenas animações, né? Sobretudo no ápice da pandemia, eu estimulei as pessoas a montarem estruturas, brincando justamente com essa criatividade, usando as ferramentas. Então foram feitas pequenas cenas de animação, Sabe?

Entrevistador
E todas as suas aulas foram síncronas ou você também conseguiu manter aulas assíncronas com materiais prontos, preparados?

Professor_E
As minhas aulas eram basicamente síncronas com materiais de suporte em assincronicidade. Às vezes, o que eu dizia pra eles é o seguinte, gente, as próximas três semanas, as próximas duas semanas, vão ser vocês se dedicarem ao projeto tal. Está aqui a descrição do projeto tal. Estão aqui as informações.
Está na rede. Vocês podem me chamar no chat a hora que vocês quiserem. O pior que pode acontecer é eu demorar para responder. E aí eu ia vendo.
Eu ia deixando os meninos trabalharem. E o quanto eles me perturbavam era o quanto eu entendia que eles estavam se dedicando a isso.

Entrevistador
Você utilizou WhatsApp? Ou Telegram? Ou só Teams? Criou grupos do WhatsApp, no Telegram?

Professor_E
Não. A gente hoje em dia cria grupo do WhatsApp pra praticamente tudo. Então, nesse sentido, o meu uso do WhatsApp não foi diferente de antes nem de depois.
Mas o que acabava acontecendo é que a gente se comunicava muito pelos mecanismos de

comunicação dentro do próprio Teams. Eu converso com o WhatsApp pela turma mais agora, depois da reunião, do que propriamente no momento em que eu estava.

Entrevistador
E-mail ou somente o Teams?

Professor_E
Olha, o e-mail era muito pouco utilizado, porque... Uma coisa importante que eu entendi 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.

Entrevistador
Exato, do que fazer pipocar pra todo lado, tem que centralizar, né?

Professor_E
Exatamente. Então, e à medida que o Teams também foi ficando mais estável...

Entrevistador
Também foram melhorando as plataformas, Meet também teve melhorias significativas, Teams, Zoom, todos tiveram, né? E você utilizou redes sociais de alguma forma? YouTube, Facebook, Twitter, LinkedIn, Instagram...

Professor_E
Principalmente o Instagram.

Entrevistador
Você levava eles a conhecerem outros exemplos de, às vezes, uma maquiagem, uma configuração, um teatral, enfim, dentro do Instagram?

Professor_E
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 tentando fazer um levantamento, um repositório de referências para que eles pudessem consultar no Instagram. Então, isso aconteceu igualmente no YouTube.

Professor_E
O Instagram e o YouTube foram os dois grandes repositórios para esse tipo de informação. Entendi. E outras coisas que eu propunha é que alguns projetos acontecessem sob a forma ou de postagens ou de perfis no Instagram.
Então, os trabalhos foram apresentados sob a forma de postagens no Instagram.
Assim que acabou a pandemia, uma aluna minha defendeu o TCC sobre a diferença das

técnicas da maquiagem para o teatro, para a cena e para a rede social.

Entrevistador
E para você, qual o legado da pandemia, tanto na sua prática docente quanto das tecnologias, enfim, das mídias digitais, tecnologias digitais?

Professor_E
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. Eu ainda sou uma pessoa dos velhos tempos.
Quando eu solto os alunos, eu fico ali me coçando, mas fazendo a minha autoavaliação. A tua aula não tá fora de controle não, é você que tem que se trabalhar, segura tua onda. Porque as vezes você fica assim, o professor só tá dando aula quando ele tá em pé falando. E não é, o professor tá dando aula quando tá deixando que a turma funcione.
Quando a gente está permitindo que eles cometam erros.
Ai, meu Deus, está errado. Deixa eu ir lá meter a mão. Sabe isso? Não, não. Senta aí.

Entrevistador
E do erro é que eles vão? Nem é um erro também? É uma pensada, uma consulta.

Professor_E
Exato. Você está aqui, mas agora é com eles. Presta atenção, mas não... Sabe? Você não está sendo menos professor porque está sentado quieto agora.
E agora eu acho que é uma parte mais opinativa, mas é uma parte mais opinativa, eu diria, com relativo embasamento em literatura e experiência. A gente ainda não começou a explorar as potencialidades da conectividade digital. em sala de aula, a conectividade digital não é apenas uma solução enquanto você está em situação de isolamento, nada disso, não é nada disso, né? E sobretudo o ambiente universitário, sobretudo o ambiente...
Eu acredito até que o ambiente da universidade precisa ser fisicamente transformado para poder comportar essa dinâmica de ensino. Talvez a gente precise ver passar algumas gerações de professores até que isso possa ser plenamente implementado, eu acho também que há algumas questões até mesmo de política internacional, de regulação das instituições que impede que essas experiências sejam conduzidas de maneira mais radical. Eu brinco assim, a gente tem A gente tem autonomia universitária para aquilo que não era para ter autonomia, entendeu?

E para aquilo que a gente tinha que ter autonomia, a gente não tem. Autonomia universitária funciona nos lugares errados. É por aí. Somos autônomos porque a gente não era para ser e não somos porque a.

Entrevistador
E você acredita que as tecnologias, as mídias, elas são positivas dentro da sala de aula? E elas podem ser utilizadas de uma maneira para encurtar espaços, enfim, que esse laço que é formado no presencial físico, tocável, palpável, ele também pode acontecer nesse ambiente virtual, nesse cyberspaço?

Professor_E
Essa é uma pergunta interessante. 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 a 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, né?

Entrevistador
Sim, eu ia falar se você conhece a Escola da Ponte.

Professor_E
É um pouco Escola da Ponte, mas um outro livro que para mim foi uma virada de chave, Foi um do James Tuley, James Tuley, T-O-L-E-Y, chamado Árvore Bela. Você conhece?
Esse livro dá uns sustos nas pessoas que têm uma certa visão da condução da política educacional dentro de uma perspectiva de regulação estrita do Estado. Ele vai dar alguns exemplos em países que encaram a pobreza extrema, de como experiências comunitárias, elas suplantaram as experiências das grandes escolas estatais financiadas por organismos internacionais. E num determinado momento do livro, ele fala de uma coisa chamada pedagogia de Madras, que é uma região da Índia, em que você trabalhava, enfim, É um tipo de pedagogia local, culturalmente orientada, ou seja, não é um modelo. É um exemplo, não é um modelo, no qual você trabalharia com equipes, com grupos de crianças de idades diferentes, as quais eram dados desafios por esse mestre tutor. O mestre tutor deixa as crianças explorarem a natureza para solucionar os problemas, E ele vai fazendo a mediação, só que é uma mediação complexa, porque os mais velhos orientam os mais novos e assim, ou seja...

Entrevistador

Eles trabalham localmente, a cultura, águas, rios, a plantação e tudo mais. E eles querem ser engenheiros, agrônomos, mas eles já são.

Professor_E
Exatamente. E aí, o que precisar ser feito de aporte técnico posterior já vai estar suportado por um conhecimento empírico profundo. Então, isso é muito legal. Porque, na verdade, você não joga fora o modelo educacional em detrimento do outro. Agora, de que maneira a gente pode...
Pra mim, esse foi o grande legado da pandemia. De que maneira a gente pode se encaminhar para um modelo educacional que favoreça as cores locais. que favoreça as capacidades culturais, que enriqueçam o ambiente onde essa instituição educacional está instalada, ao invés de responder a um parâmetro geral de como uma pessoa deve ser educada.

Entrevistador

a última pergunta, professor. Quais mídias, tecnologias você continua a utilizar? Recursos midiáticos, tecnológicos, enfim.

Professor_E
Bom, eu continuo a usar quase tudo. Só mudou a maneira, né?
A gente fala, resumindo a experiência, ela parece que foi tudo céu de brigadeiro, mas não foi não. Não, mas é claro que não. Foi bem. Bom, eu continuo usando basicamente tudo.
Eu continuo usando o Teams para organizar minhas disciplinas. Eu continuo usando o YouTube como âncora de referência. Ainda mais dentro das minhas disciplinas, eu estou falando. O Instagram continua presente, uma série de coisas. O Padlet, eu continuo usando.
Só o Mindmapper, que eu da última vez fiz uma versão presencial do Mindmapper. Comprei vários post-its e cordinhas, aí eu fiz aqui na base. Mas aí, da próxima vez, eu não vou fazer isso não. Porque deu errado.
Funciona, mas fica caindo tudo, sabe? Aí as coisas não aguentam, o fio não aguenta. Eu vou pegar o MindMapper e vou projetar.
Então, pouca coisa eu deixei de usar. Só recentemente eu percebi que eu não precisava mais assinar o Zoom.

Professor_E
Não te respondi uma pergunta. Eu gravava a aula. Todas as aulas eu gravava. Dava a aula toda. Depois eu subia a aula.

Entrevistador
E deixava disponível para eles assistirem.

Professor_E
Ficavam todas no stream. Eu deixava. Como eu fazia os canaizinhos de cada aula. Eu deixava o link do stream de cada aula no canalzinho. Eu fazia por aí.

Professor_E
Metodologia da arte. Tem milhares de manuais. Eu não ia ficar dando aula para os meninos de como é que você faz uma situação em recuo. Então eu fiz uma pasta e joguei tudo ali dentro. E aí tinha um projeto que eu dava na pós-graduação que eu falava assim, vocês vão me dar uma aula sobre determinada coisa.
A gente vai lá, a gente escolhe, eu fazia uma passada pra gente escolher bem os temas, pra ficar organizado. Gente, a informação sobre isso tá tudo numa pasta.
Aí vocês vão estudar aquilo, vão apresentar. Só que eu não quero só que vocês me ensinem aquilo. Eu quero que vocês contem pra mim como é que foi que vocês, 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 pra minha vizinha, eu perguntei pro jornaleiro e aí como é que as coisas foram construídas.

Entrevistador
Construídas, perfeito. Professor, eu vou parar a gravação.

ENTREVISTA 8

Entrevista realizada pela pesquisadora: Danielle

Data: 03 de outubro 2024

O nome do professor entrevistado não será divulgado

Entrevistador: Olá, professor, boa noite. eu sou a Danielle, estou fazendo doutorado em educação.O tema da minha tese também tá relacionado com essa pesquisa que a professora Vanessa te apresentou, né, sobre o período da pandemia e o uso das tecnologias, de uma forma geral, durante o período pandêmico, e eu gostaria, né, de ouvir de você, e eu tenho um roteiro, mas a gente, claro, né, algumas perguntas são mais direcionadas, mas outras, o senhor fica à vontade pra falar da sua experiência nesse período que foi tão complexo pra todos nós, né, e se eu puder começar, você me avisa, tá ok. Professor, eu gostaria que você se apresentasse, falasse o seu nome, sua formação, idade, anos que você atua como acadêmico, como professor, se atua na pós, se atuou, isso no período pandêmico, enfim.

Professor F: Tá, meu nome é J, eu sou arquiteto urbanista, fiz graduação em arquitetura e urbanismo, eu fiz mestrado também em arquitetura e urbanismo, e doutorado em arquitetura e urbanismo. Eu me formei em 2002, na UNIUB, em Uberaba, e em 2004 eu comecei a lecionar, então tem 20 anos que eu sou professor, eu iniciei na iniciativa privada e já tem 13 anos que eu trabalho aqui na UFU, no meio desse ano completaram 13 anos que aí eu tô somente aqui na UFU. Aqui eu dou aula pro curso de, pra graduação em arquitetura e urbanismo e pra graduação em design, que são os dois cursos de graduação da minha unidade, que é a FAU-ID, a Faculdade de Arquitetura, Urbanismo e Design.

Entrevistador: No período pandêmico, você também atuou nesses dois cursos, tanto na graduação quanto na pós.

Professor F: Eu não sou professor na pós-graduação. Ah, sim. Eu até tô, de agora, credenciamento pra pós-graduação. Porque eu sou diretor aqui da minha unidade. Então, quando eu, tô completando agora, no começo do ano que vem, esses 4 anos eu ia na direção, eu acabei optando por não entrar na pós-graduação, porque ia ser coisa demais. Então, eu trabalho só com a graduação. E durante a pandemia eu lecionei pros dois cursos. Acho que o primeiro semestre, aquele de AARE, foram dois semestres curtos.No primeiro eu não ofertei disciplina No segundo eu participei com outras colegas, a gente montou uma disciplina especial. Que foi muito interessante, fizemos a oferta dessa disciplina. E aí depois eu voltei pra disciplina, se acostumado a trabalhar de forma remota.. Aí deu certo de começar depois disso. Ah, suas disciplinas, entre aspas, de costume. Eu já ofertava de maneira presencial e a gente passou a ofertar remotamente. E essa primeira disciplina a gente fez ela como um tópico especial. Na AARE, foi uma disciplina criada para aquele momento.

Entrevitador: E quando foi definida essa obrigatoriedade de oferta, eu queria que o senhor falasse das principais orientações oferecidas, tanto pela UFU, tanto para, a arquitetura e urbanismo, pra que essas disciplinas fossem ofertadas pros alunos. Como que elas foram oferecidas, se teve uma redução na carga horária, enfim, esse tipo de estratégia, de recursos pedagógicos, se tiveram alguma orientação pra que essas aulas realmente fossem síncronas, assíncronas, você tem entendimento do que são síncronas e assíncronas, tá claro?

Professor F: Sim. Perfeito. Bom, elas, eu lembro que na época tinha aquele debate sobre a gente não podia ofertar disciplinas práticas. E elas exigiam participação de laboratórios e tal, que é uma coisa que a gente tem bastante, inclusive, mas a gente tem muitas disciplinas teórico-práticas. A gente tem uma carga horária teórica, uma carga horária prática. E aí, acho que praticamente todas foram ofertadas. E necessitaram de vários ajustes. Porque o que os alunos normalmente fariam, ou no laboratório, ou na sala de aula nossa, que é um ateliê de projetos, não é a sala de aula tradicional de carteira. São mesas pra trabalho competitivo. A gente teve que ir se reorganizando pra fazer isso remotamente, com os alunos em suas próprias casas. E muitos trabalhando em grupo ainda, Então, trabalho que às vezes, manual que às vezes era feito, um trabalho com três, quatro alunos, eles tinham que fazer cada um o mesmo trabalho pra repetir aquelas práticas, pra repetir esses processos. Mas individualmente, mesmo que a discussão fosse coletiva.. Esse trabalho aqui foi um acerto que teve que ser feito.Então, você faz a marquete. No caso do design, você faz a marquete dessa cadeira e você faz a marquete da mesma cadeira. Porque um tá em Uberaba, um tá em ituiutaba, um tá em Uberlândia. Então, esse foi um ajuste que teve que ser feito e que foi trabalhoso, porque algumas atividades são pensadas para ser feitas às seis horas. No coletivo. E elas tinham que começar a se resolver individualmente. Pra se efetivar mesmo.

Entrevistador: E sobre essas disciplinas, você seguiu todo o cronograma que geralmente no presencial você se organiza pra tal ou não? Esse cronograma teve que ser modificado, cortado algumas coisas na oferta dessas disciplinas?

Professsor J: Olha, eu acho que praticamente no primeiro momento não foi alterado, viu? A gente tentou manter a mesma quantidade de atividades. Os exercícios que normalmente eram feitos, né? Então, porque uma questão que era muito forte naquele momento era, se eu reduzir atividades ou se eu enxugar disciplina, eu vou tá perdendo qualidade. E eles alteram a tarefa, Porque a tarefa colocaram o aluno numa situação mais confortável, porque ele tinha que fazer de uma situação diferente, Mas no começo eu acho que a gente foi entendendo que dava pra seguir.

Entrevistador: E as aulas eram feitas todas de modo síncrono?

Professor F: Sim. A gente não fazia oferta de um vídeo.

Entrevistador: Isso, algo gravado, material pré-elaborado e deixado em alguma nuvem que os alunos fossem lá e acessar.

Professor F: Não, a gente sempre fez as ofertas síncronas, tanto que essas disciplinas também eram oferecidas com mais de um professor. Primeiramente, a gente trabalha com dois professores de disciplinas e eles estavam sempre juntos na câmera, trabalhando com os alunos. Alguns colegas, eu me lembro, que conseguiam fazer isso, mas era um pouco mais fácil. Às vezes, pelo formato da disciplina, que tinha muitas etapas de instrumentalização com alguma técnica e tal. Então, ele fez uma primeira aula e gravou e depois conseguiu repetir essa aula no outro semestre. Entendi, entendi. E eu nunca conseguia fazer isso.

Entrevistador: E sobre essas tecnologias, quais vocês utilizavam para fazer essa comunicação? Utilizavam mais de uma? Você teve que ampliar o seu equipamento, licença de alguns? Você seguiu só o que a UFU te proporcionou ou você escolheu outros? Como que foi isso?

Professor F: A gente passou a usar maciçamente o Teams, que passou a ser a principal plataforma de comunicação e gerenciamento mesmo das equipes, dos trabalhos que eram entregues, eram todos feitos por Teams e tal. Havia essa comunicação assíncrona para tirar dúvidas, por exemplo, fora do horário da aula. E era uma coisa que o Teams ajudou. E antes era mais difícil, você tinha aquela coisa de eu reservo um horário para atendimento e que você sempre está do seu lado de trabalho nesse horário de atendimento e às vezes os alunos nunca nem aparecem, pelo menos no meu caso. E aí o Teams não, eu vi que isso foi um ganho. Eu acabei de responder um tanto de aluno aqui da aula que eu dei ontem, mandaram questões que eles vão entregar 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.

Entrevistador: Então, você nem criou grupos. É um universo muito pessoal. Nem criou grupos no WhatsApp, essas coisas, não fez?

Professor F: Não, a gente foi resolvendo pelo Teams. Isso foi bom. E aí, no nosso caso, como são disciplinas de projeto, em que a gente, acho que não tem nenhum exemplo aqui, mas enfim, a gente coloca um papel na mesa e os alunos desenham e a gente senta do lado e desenha junto, discutindo uma peça de design que é difícil, alguma coisa assim. Era a grande dúvida que a gente tinha de se vai dar certo, como é que a gente vai fazer. E aí, começou a aparecer algumas soluções digitais, tem uma colega que trabalha com computação no nosso curso, que ajudou e sacaram essas coisas rapidamente. 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 Miro, M-I-R-O. É uma plataforma que é um quadro interativo. Você põe fotografia, põe texto, põe 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, eles 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, põe anotações em tempo real sobre o desenho dele. Aí você fala dos equipamentos. Obviamente para alguns alunos era mais difícil, porque ou só tinha o celular, ou tinha que dividir um computador, ou tinha um computador muito ultrapassado e tinha dificuldade de fazer isso. Porque não é um software esse Miro, não é uma plataforma robusta, mas às vezes uma tela muito pequena é muito ruim de trabalhar. Sim, pesava também. Porque eles também têm os computadores que eles usavam, que são softwares de desenho, que a gente costuma utilizar. Quem não tinha computador, normalmente usava a Vila Digital aqui, ou algum laboratório de pesquisa. Aí esse também foi um problema, porque teve gente que não tinha como ter computador, até as bolsas chegarem, os incentivos, demorou, teve gente que perdeu o disciplina, porque não conseguia fazer. não teve acesso a esses equipamentos. Então é, teve esse caso. Com relação aos meus equipamentos, eu já tinha, eu usava um notebook, eu já tinha, e passei a usar para as aulas um iPad, que eu também já tinha. Aí ele funciona com uma caneta também. Então, se adaptou super bem, porque aí pelo Teams, na hora que a gente fazia as reuniões com a sala, a gente normalmente abria uma reunião para a sala toda. 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, eu te explico porque não é de amor. Ou quando tinham vários professores, a gente criava salas específicas, que ficava o professor, os alunos entravam, saiam, depois entravam os alunos. 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 o Miro até hoje. Para ficar desenhando em cima, mas muito para organizar os fluxos de projeto. De emprego e de trabalho. Foi um aprendizado que ficou.E o negócio que em algum momento a gente viu que também era um ganho, é porque a gente faz muito essa discussão. 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 percebeu 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, discuta e discute com o aluno para a classe toda. Mas é difícil, a interação é difícil, às vezes os alunos prestem atenção, não conseguem mostrar o material dele, porque estão lá na mesa. 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. Entendido, o aprendizado proposto pela disciplina.

Entrevistador: Então, as suas aulas eram expositivas, práticas?

Professor F: Se ela não tinha momentos expositivos, eles publicam lá, compartilham a tela, passam os slides de PowerPoint. Bem interativa, dialogada. Sim, bastante. Bem ativa. O que

aconteceu que era um ponto ruim. Talvez é o que agora eu me lembro que seria o pior. 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, você parece que 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. Tinha aquela história que dizia, ah, então acabou a aula e tal. Então, tchau professor, tchau professor, tchau professor.E ficam os cinco alunos lá. Fingindo que estava conectado, né? O fantasma. Tinha esse computador ligado e saía. Se encerrava a aula. 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. As aulas são dinâmicas mais individuais, os alunos são as mais difíceis. As que tinham trabalho coletivo, sempre tinha mais pressa. Quanto mais coletivo e mais prático, você considera que o rendimento e o aprendizado dos alunos, pelo menos aquilo que eles demonstravam, era maior, era melhor. Tinha um resultado melhor.Uma disciplina que eu dei várias vezes, acho que uns três semestres com design. Sim. Que era eu sozinho com uns cinco, trinta alunos pescados.E aí era sempre um trabalho individual. Era um silêncio total, assim, você ficava incomodado. Mas ao final, nas entregas, o trabalho era bom, estava sendo entregue. E tinha uma primeira entrega ruim e uma segunda que era muito boa. Você via que estava crescendo a qualidade do trabalho. Então, assim, se o debate está ali em progressiva ou mais dificuldade, acho que não necessariamente eu falaria que o ensino foi pior. O resultado que eu colhi foi pior. Isso não deu para perceber.

Entrevistador: Em relação às tecnologias, você utilizou somente o Teams, o Teams e o Miro?

Professor F: É, o Teams, o Miro. Às vezes eu usava o comit, por alguns... MIT, JITSI, RNP. A RNP a gente usava muito nas reuniões da unidade mesmo, mas os alunos não. Sim, professor, entre os professores. Entre os professores.

Entrevistador: Você utilizou Moodle, utilizou Classroom?

Professor F: Não, nem sei como é que eu uso a Moodle. Eu não usei. Moodle é complexo.Tem colegas que usam bastante, se acostumaram, eu não usei. Eu usei sempre só o Teams mesmo.E principalmente esse Miro. A gente chegou a testar esse Jamboard que tinha.Jamboard, né? Parecia que era o Miro, né? Sim. Eu utilizei mais esse do que o Miro. Porque você tinha o acesso pela UFU, né? E os alunos todos conseguiam usar também.

Entrevistador: E você me disse que os trabalhos em grupo, eles tinham resultado melhor. Então você conseguiu usar mais essa dinâmica de trabalho em grupo dentro do seu conteúdo. Isso era frequente? Ou era mais individual, mais em grupo?

Professor F: Naturalmente ele já era em grupo. O que eu via era que os trabalhos em grupo, eles construíam um debate em sala de aula melhoR.

Entrevistador: Antes da pandemia e após agora, você continua trabalhando em grupos?

Professor F: Sim, continua esse mesmo sistema. O que costumava ser individual, continua individual. O que sempre foi feito em grupo, também continua em grupo. O que a gente via era que as atividades individuais tinham muito esse silêncio. Às vezes você realmente não sabia se tinha gente lá. E para onde estava indo isso. Na hora das entregas aparecia, depois tinha dúvidas que elas eram levantadas. Mas era o que mais incomodava foi isso. Mas com relação ao material entregue, era muito difícil de falar. No período anterior presencial, era

muito pior.Eu acho que teve variações de turma para turma, mas não necessariamente entre esses temas.

Entrevistador: E sobre a gamificação, você utilizou de um desafio, de pontuação, essa parte competitiva, lúdica?

Professor F: Não. A minha esposa é professora também na instituição que ela trabalha. Era um curso, era um estudo particular.Era um curso sobre essas questões e tal. Eu nunca tive ânimo para entrar nisso. Estava tão deslotado também.Que eu não conseguia força para pensar. Pensar em outras alternativas.Esse tipo de inovação na minha experiência.

Entrevistador: Então você não utilizou Khoot e outros parecidos com ele. A sala de aula invertida, a gamificação, outros conceitos que foram sendo mais apresentados.

Professor F: No universo de professores que não são professores. A gente não fez licenciatura.Você não é pedagogo, não fez licenciatura. Você vai aprendendo como é o seu professor.

Entrevistador: Sim, também estou no mesmo barco. Eu acabei de fazer a licenciatura porque eu fui obrigada, mas não é pago. A professora é profissional. Agora eu sou, depois de 10 anos. Eu fiz sistemas de informação, então sim, totalmente. É a mesma coisa.

Professor F: É o mesmo universo. Eu lembro que a minha esposa falava mais sobre isso. Alguns colegas eram mais animados e falavam mais desses conceitos e tal. Eu particularmente não incorporei.

Entrevistador: Está terminando, professor. Só mais algumas assim, só para... Então você usou todas as aulas síncronas.

Professor F: Sim. Que você já falou sobre.

Entrevistador: Não utilizou de Umbroad, Prezi, Padlet?

Professor F: Não.Tá. Então é isso. Foi Teams e Miro, basicamente.Miro está utilizando até hoje, né?

Entrevistador: É. Sobre aulas gravadas, aulas com vídeos ou aulas que você às vezes tirou algum recorte do YouTube ou outra plataforma e deixou disponibilizado no Teams, isso ocorreu ou não?

Professor F: É, do YouTube não. Mas eu estou lembrando aqui que normalmente a gente fazia as aulas, a gente não. Eu sozinho, quando eu estava com a disciplina sozinho, eu sempre, quando algum aluno lembrava e tal, era dia de aula expositivo. Aí eu gravava a aula e deixava ela disponível 15 dias no Teams. Quem não assistiu ou quem precisasse assistir de novo, tinha lá disponível mais um tempinho. 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. Vários colegas eu sei que fizeram. E eles ainda falavam, nossa, vamos dar a disciplina, mas ela já está montada.Todas as aulas eu consigo só pôr o vídeo e fico lá à disposição. Então, ela fazia isso de maneira cíclica.Mas ele exibia o vídeo dele. Ficava lá disponível.

Entrevistador: Você, de outras pessoas, você não utilizou esse material de vídeo, áudio, podcast, algo do tipo?

Professor F: Não, não. Se foi, foi algo muito, muito esquisito. Uma coisa... Fiz esse vídeo, olha e tal, sabe, mas assim.era aquela coisa que surgiu de momento. Era algo preparado.Hoje a aula é em função de...

Entrevistador: E sobre o gerenciamento dos seus arquivos, foi tudo no Teams? Você não utilizou Google Drive ou outros?

Professor F: Acho que foi tudo pelo Teams, viu? Pelo Teams. Ela fazia as tarefas.Conseguia armazenar. Exato. E isso foi... Isso foi tudo lá.Sim. E incorporamos, que eu sigo fazendo isso até hoje. Mesmo nas aulas que eles desenham... No papel, eles fotografam e sobram isso na tarefa do Teams também, pra eu ter um controle digital.

Entrevistador: WhatsApp, Telegram, você também disse que não utilizou, não criou um grupo pros alunos, nada do tipo.

Professor F: Deus me livre.

Entrevistador: As redes sociais... Você utilizou YouTube, Instagram, Facebook, Tik Tok, Twitter...

Professor F: Ocasionalmente é uma indicação de YouTube. De procura sobre isso. Sobre tal ideia, sobre tal obra. Mas assim... Não era algo estruturado.Era algo da conversa que estava surgindo. Agora sem redes sociais. Eu nem tenho Instagram, nem tenho TikTok, então não usava.Low profile total. É isso mesmo.Isso é ótimo. Justamente.

Entrevistador: E sobre a sua prática docente. Como você avalia? Você acha que teve... Apesar dos pesares, porque a gente sabe que esse período foi terrível pra todos. Mas você disse que psicologicamente, fisicamente... Às vezes te limitava a pensar em outras coisas, inovações, enfim. Como você avalia a prática dentro desse período? Tanto da ARRE quanto das aulas remotas. Qual que é o seu sentimento, a sua sensação em relação...

Professor F: Eu acho assim... A gente fez o que era possível e se fazia. Foi uma invenção nova no mundo de repente. Porque eram coisas que estavam acessíveis pra muito pouca gente. Não era como o nosso universo. Ninguém fazia reunião remota. Eu lembro no começo da pandemia de uns primos que mexem com investimentos. Falei, tem uma empresa que está crescendo muito na bolsa. Já comprei a ação dela e tal. Chama ZOOM.E eu falava, o que é isso? Era uma empresa de vídeo. ZOOM, né? Foi a primeira grande plataforma de vídeo no Brasil. Eu nunca nem conhecia o nome.Depois que veio essa história de Google Meet e tal. Das Web Conferences. Web Conference lá da RMP. Ninguém conhecia nada disso. Eu lembro que a diretora na época da unidade... Hoje eu sou diretor. Mas a diretora que estava na época.Que era no começo da pandemia. Falou assim. Consumo vai começar a funcionar com esse negócio aqui.Mandou e-mail. Entrem, façam conta e tal. Todo mundo conhecendo realmente o sistema. Acho que foi feito o que foi possível. Várias práticas foram incorporadas hoje. Além de TCC.Várias a gente continua fazendo remota. Tem todos os alunos lá no Teams. Sala coletiva, sala virtual. A gente faz atendimento de uma hora por aluno. Eu ia perguntar isso.

Entrevistador: Quais recursos tecnológicos e midiáticos. Que você continua a utilizar até hoje.

Professor F: A gente continua usando. O aluno está na cidade dele. Fazendo a pesquisa pelo TCC. Está na casa dele e fala. Posso ficar remoto hoje? E tem dias que eles vêm. Google Maps, Street View, porque a gente tá sempre lidandO com a cidade, então todo mundo tinha que visitar um lugar pra fazer um projeto no lugar. Google Maps e Street View eram muito utilizados, Google Earth, né? Que legal.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. Repesamento, agora é a hora de eu trabalhar um pouco, agora é a hora da mulher trabalhar um pouco, porque a gente vai ficar em casa, e esse repesamento, sabe?

Entrevistador: Então, o legado da pandemia foi esse?

Professor F: É, acho que assim, teve esses vários ganhos, né? . Mas, quando eu lembro de pandemia, 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 pra minha filha brincar. Pra tudo, né? E era isso, a sensação que eu tenho, sabe? Claro que lá no trabalho tinha outros problemas e outras coisas, mas a gente ficou refém do trabalho, né? Era trabalho 24 horas por dia, né? Sim, e essa é outra sensação, né? Sim. Compararam nunca a coisa de trabalho em casa, né? Sim. Eu lembro de um colega que trabalhava em casa e ele falava que a pior coisa que tem é quando eu vejo que são 11 horas da noite e eu estou fazendo um projeto de alguém. Sim. Esse tem que ser controlado, sabe? E de repente todo mundo se viu nisso, sabe? O tempo inteiro, trabalhando o tempo inteiro. Não tinha horário pra nada, era só trabalho, trabalho, né? E as coisas acontecem.E assim, o que eu lembro era da bendita da live. As pessoas faziam live e era assim, a live de um arquiteto mundialmente famoso, a live dos designers que eu não assisti nenhum. A live do pedagogo fulano de tal, a live das práticas pedagógicas formativas.Era as lives de cantor que toda hora tinham, né? Eram as lives dos famosos da minha área, né? Sim, da minha área também. E aí, eu não assisti nenhum. Eu lembro direitinho disso. Uma colega que tinha filho da mesma idade, estava com 2, 3 anos. Ela falava que eu odeio quem fala de tarde. Eu nunca consigo assistir de tarde. 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 pra criança, ou você estava dando comida pro criança, ou você estava na aula, ou você estava tentando salvar a sua existência.Minha esposa estava trabalhando. Entendi.

Entrevistador: E Professor, eu acho que eu não perguntei a sua idade.

Professor F: Eu tenho 44. 44.

Entrevistador: Eu acho que é isso.Muito obrigada, obrigada mesmo pela sinceridade, né? Acima de tudo, pela verdade. Porque é isso que a gente está tentando colher em relação a essa pesquisa, né? Pra gente traçar alguma coisa, pra caso, né? Tomara que não, mas caso a gente precise de usar essas tecnologias mais imersivamente, a gente já tem uma estratégia pra isso, né? A gente não sabe o dia de manhã, enfim, lá no Rio Grande do Sul teve as enchentes, então provavelmente eles devem ter utilizado desses recursos até que as cidades fossem reconstruídas, mas tomara que a gente não passe por isso. Nada, nem doença, nem destempero da natureza, enfim.

Professor F: E que a gente continue levando a nossa vida assim, entre aspas, normalmente.

ENTREVISTA 9

Entrevista realizada pela pesquisadora: Danielle

Data: 29 de outubro 2024

O nome da professora entrevistada não será divulgado.

Entrevistador: Nome: Formação (graduação, mestrado e doutorado):Idade: Sexo:Tempo de experiência na docência universitária: Unidade acadêmica: Curso(s) no(s) qual(is) atua: Disciplinas ministradas durante primeiro semestre regular remoto ou segundo semestre de 2020. Atua na pós-graduação? Caso a resposta tenha sido positiva, especificar curso(s):

Professor TT: T S F, 50 anos, Bacharel em Artes Plásticas pelo Instituto de Artes da Unesp, Paralelamente estudei Arquitetura e Urbanismo na Escola da Cidade, Mestre em História da Arte pela ECA-USP, Doutora em História da Arte pela FAU-USP, Dou aula no ensino superior desde 2004. Na ufu, estou desde 2016. Sou professora no curso de Artes Visuais do Iarte e Atuo como docente no PPGAU da FAUED desde 2020. Durante o período remoto, dei aula na graduação e na pós. nos cursos de licenciatura e bacharelado em artes visuais e no curso de mestrado do programa de pos da Faued.

Entrevistador: E você trabalhou desde quando implantou a AARE até o final ou teve algum período durante a pandemia que você não atuou, que você não ofertou nenhuma disciplina, por exemplo?

Professor TT: Vixe, cada pergunta é uma tese... rs Sim, eu trabalhei nas aares, ofereci disciplinas nesse período trabalhamos sempre, ne? independente de dar aulas a ufu nos deu poucas orientações. fiz alguns cursos para aprender a gravar aulas, mas eu desisti. optei por dar aulas síncronas. foi terrível. tivemos que comprar equipamentos, tripés, fones... eu geralmente ministros aulas práticas, então foi terrível... tinha que ter a tela do comp e o meu celular junto, para poder ver a sala de aula e ao mesmo tempo filmar eu manipulando os materiais para ensinar um exercício

Entrevistador: E você teve que adquirir algum equipamento, algum software, algum licenciamento, né, desse recurso tecnológico, aplicativos, ampliar a sua conexão da sua casa, por exemplo. A universidade te ajudou quanto a esse tipo de licenciamento, enfim?

Professor TT: sim, todos foram por minha conta, tive que aumentar a conexão, e fazer um upgrade no meu próprio computador para rodar o Teams

Entrevistador: E a oferta das suas disciplinas durante todo esse período, ela sofreu algum tipo de corte, você tirou alguma coisa, você seguiu todo o cronograma que era feito antes da pandemia, você seguiu rigorosamente, ou teve coisas dentro do conteúdo que você teve que tirar ou adequar, ou depois em algum outro semestre você retomasse aquele assunto quando voltou presencialmente, e você já falou, né, se essas atividades todas foram síncronas, assíncronas, gostaria que você falasse mais também sobre.

Professor TT: Aspectos que dificultaram: a falta de contato com os discentes (nunca abriram as cameras) e tambem com os doscentes (trocas); a saude mental; a sobreposicao de tarefas domesticas; alem das dificuldades técncias, entre outras
Aspectos facilitados: na pos-graduacao, aproveitamos o remoto para convidar pessoas de fora para falar. Nao consegui ofertar todas as disciplinas em nenhum dos semestres. Tive uma cartela bem reduzida de disciplinas que podiam ser ofertadas... a mais dificil que ofertei foi essa obrigatoria do 1º ano em que eu tinha que manipular os materiais para ensinar os exercicios praticos

Entrevistador: E as suas aulas, elas foram mais expositivas, foram dialogadas, elas foram mais demonstrativas, teve aula prática, se sim, como que você realizou essas aulas práticas durante todo esse período remoto?

Professor TT: todas síncronas, nao me adaptei ao formato de gravar aulas previamente, procurei variar para não entediar as turmas, entre aulas práticas, expositivas e com convidados externos, mesmo variando as metodologias, foi traumático para ambos os lados... o aprendizado certamente foi prejudicado, e eu como professora fiquei exaurida e de certa forma frustrada.

Entrevistador: E as plataformas de web conferência, quais você utilizou? Google Meet, RNP, Teams,Meet, Zoom, outras? Você utilizava sempre, todas as aulas?

Professor TT: microsoft teams, dei preferência para a plataforma oficial da ufu, nao gosto de usar o whats com discentes. prefiro concentrar nas plataformas "oficiais" e o teams além de salas online tem mensagens e repositórios.

Entrevistador: Você fez trabalhos em grupo, você trabalhou com essa dinâmica?

Professor TT: os exercícios eram sempre individuais, mas eles faziam alguns seminários em grupo.

Entrevistador: E você usa, você entende o que é gamificação? Você utilizou essas estratégias de jogos, desafios, pontuação, trabalho cooperativo, ludicidade?

Professor TT: não sei. já ouvi falar do karout, mas não utilizei. os exercícios práticos num curso de arte já são lúdicos.

Entrevistador:E sobre vídeos educativos, dentro das suas aulas síncronas, assíncronas, você utilizou de algum repositório, como o YouTube, por exemplo, ou você gravou algum conteúdo em vídeo e depois disponibilizou para eles terem acesso?

Professor TT: gravei as aulas síncronas e eles/as podiam consultar, especialmente aqueles/as que faltavam... ficava disponível por um periodo no teams, os videos que eventualmente exibia ou compartilhava não eram "didáticos", eram filmes, videoarte, documentários etc…

Entrevistador: E você utilizou quadros interativos, por exemplo, como o Jamboard, o Prezi, o Padlet, o Mintmer, ou outros?

Professor TT: Não tive muitos retornos sobre isso, mas acredito que são ferramentas importantes, positivas

Entrevistador: E você utilizou isso frequentemente durante o período das aulas remotas e tudo mais. E aplicativo de troca de mensagem, você utilizou o WhatsApp, o Telegram ou outro?

Professor TT: Não, So teams. Como comentei, eu procuro compartilhar os conteúdos educativos pelas plataformas oficiais da ufu, ou seja, teams e mconf. Em se tratando da minha atuação como docente da Ufu, só utilizo as redes sociais para divulgar ações de extensão.

Entrevistador: qual é o legado que a pandemia deixou?

Professor TT: Tudo é um aprendizado, um amadurecimento. Apesar de traumaticos, nós crescemos nesses processos…Eu continuo usando o Teams, apesar de ser meio "pesado" em termos de conexão de internet, acho que ele serve bem pra compartilhar documentos e materiais, organizar o plano de aulas, trocar msgs com as turmas e até receber um convidado externo pela sala virtual, Por outro lado, entendi que é impossível ministrar aulas práticas on-line, pelo menos na minha área de escultura, se tem cursos de graduação de AV a distância, eles são enganosos…

ENTREVISTA 10

Entrevista realizada pela pesquisadora: Danielle

Data: 21 de novembro 2024

O nome da professora entrevistada não será divulgado.

Entrevistador: Então, professora, eu gostaria que você se apresentasse, falasse da sua experiência como professora, desde quando, sobre a sua formação, a sua idade, quais as suas áreas de atuação.

Professora JM: Bom, meu nome é Jaluza Maria Lima Silva Borsato, eu sou professora na Faculdade de Gestão e Negócios da Universidade Federal de UBerlândia, eu sou professora do Departamento de Finanças, né, e antes de... eu tenho 48 anos e já faz 20 anos que eu atuo na área de docência do ensino superior, né, dentro aí desse... comecei na área de finanças, né, então atuo aí dentro da área de finanças na graduação. Eu comecei a minha... eu me formei em administração aqui na UFU, na Fagem, fiz o meu... fiz pós-graduação na FGV em gestão empresarial e antes de... fiz o mestrado na área de controladores de finanças aqui na UFU, também na Fagem, e antes de ingressar na universidade, eu trabalhei na Faculdade Politécnica de Berlândia, ministrando disciplinas de administração financeira, de finanças, nos cursos de administração e ciências contábeis, também trabalhei na Unipac durante, né, alguns anos, também atuando nos cursos de graduação e ciências contábeis na área de finanças, até que em 2011, eu passei no concurso em 2010, também passei em janeiro de 2011 aqui na UFU e eu estou desde então.
Depois que eu ingressei na UFU, eu... depois... eu entrei aí após o estado de probatório, eu ingressei no doutorado em 2014, eu fiz o doutorado na FEES, CUSP em Ribeirão Preto e eu fiz o meu doutorado na área de gestão da inovação e sustentabilidade. Nossa, por que você da área de finanças foi pra essa área? Durante os três anos que eu ingressei, né, os três primeiros anos da universidade, eu atuei no curso de agronomia, trabalhando a disciplina de administração e projetos agropecuários e acabou que eu me envolvi com a temática de

sustentabilidade. E aí, quando eu fui pro doutorado, aí eu, né, gostei e comecei a estudar na área, porque já... eu fui pro doutorado nessa parte de inovação e sustentabilidade.
E aí, eu fiz meu doutorado, concluí ele em 2018, né, a minha tese foi sobre inovação verde, regulamentações ambientais e competitividade. Minha tese foi publicada rapidinho num dos periódicos mais relevantes do mundo na área de gestão ambiental. Hoje, já tem mais de 200 citações do meu trabalho, né.
E aí, quando eu voltei da minha licença do doutorado, nós, eu junto com a professora Raci, que é também do meu departamento de finanças, que trabalha na área de gestão ambiental, nós iniciamos um grupo de pesquisa de desenvolvimento regional sustentável. Então, eu também, e aí eu ingressei como professora permanente no programa de pós-graduação em administração, né, o meu estado de doutorado aqui da Fagem, atuando aí em pesquisas nessa área de sociedade e desenvolvimento regional, né, junto com o trabalho muito da professora Raci. E aí, o nosso grupo de pesquisa hoje, né, ele é formado, ele atua com cinco linhas de pesquisa, sempre da perspectiva do papel dos agentes, né, no caso do setor público, privado, sociedade, universidades, na promoção do desenvolvimento regional sustentável.
Então, tem uma linha de pesquisa onde eu trabalho com o tema de inovação verde, de finanças verdes, tem uma linha onde a gente trabalha com a parte de regulamentações ambientais, da parte de governança ambiental, outra linha onde trabalhamos o papel da sociedade, com economia solidária, sabe, com projetos voltados aí nessa perspectiva. E, durante dois anos, eu fiquei como presidente do comitê gestor dos objetivos de desenvolvimento sustentável aqui na universidade. Então, implantamos uma série de ferramentas, aí mapeamos as ações da universidade, ensino, pesquisa, extensão e gestão, alinhadas aos ODS, né, e aí, com isso, utilizamos também ferramentas de inteligência artificial para melhorar a governança.
E aí, foi quando iniciamos aí o trabalho com a professora Carla Margolin, que trabalha aí e coordena o laboratório de inteligência artificial aplicada aqui na U. Então, nosso grupo de pesquisa trabalha muito com o laboratório da professora Carla. Então, onde nós unimos aí temáticas de sustentabilidade e inteligência artificial. E aí, nós temos aí uma série de projetos.
Então, um pouquinho aí, eu falei rapidinho, um pouquinho da trajetória. Muito legal! Nossa, adorei! E você, então, atuou durante a pandemia também na graduação e na pós-graduação? Sim, durante a pandemia também. Sim, entendi.

Entrevistador: E você trabalhou desde quando implantou a AARE até o final ou teve algum período durante a pandemia que você não atuou, que você não ofertou nenhuma disciplina, por exemplo?

Professora JM: Não, então. Durante a pandemia, no início, no fechamento, até a gente implantar as atividades remotas, né? Trabalhei muito com as minhas pesquisas, porque eu já tinha várias pesquisas em andamento. Então, até a implantação de tudo, eu trabalhei focado nas minhas pesquisas.
E desde o primeiro momento onde foram oferecidos as atividades remotas, eu ministrei disciplinas em todos os períodos até retornar, tanto na graduação quanto na pós-graduação. Ótimo! E sobre as unidades acadêmicas, enfim, você teve alguma orientação da UFU, teve algum tipo de planejamento em conjunto dessas estratégias, dos recursos, dos recursos pedagógicos, das plataformas, das atividades, se elas seriam síncronas, assíncronas, entre outros, pela UFU ou vocês, no grupo de professores da sua área, se uniram e fizeram a definição das estratégias? Queria que você falasse sobre. Não, a da universidade, desde a definição da implantação das atividades remotas, uma coisa que eu considero muito falha, que foi opcional para os professores, isso aí eu achei, é o que carrega, é o que traz esse problema

que a gente tem no calendário até hoje, né? Deixou aí a critéria dos professores e da unidade acadêmica resolver se ia utilizar ou não.
Isso aí eu acho que foi um erro gravíssimo que nós cometemos, mas desde o início eu ofereci, e nós passamos, sim, antes de iniciar as atividades, a universidade ofereceu treinamento no Moodle, treinamento no Teams, então a universidade ofereceu as plataformas, deu acesso, capacitou todo mundo, então, assim, uma coisa que ninguém pode reclamar é que foi uma coisa assim, ah, foi feito, não. Então, assim, houve um comprometimento da universidade, a única falha foi ter deixado a critério do professor, porque teve muitos que, assim, você fazer treinamento virtual, você aprender coisas novas e querer usar a criatividade, ter que usar, se virar aí para fazer alguma coisa, muita gente era melhor esperar, vamos ver o que vai acontecer, mas nós passamos por todo o treinamento e a capacitação para a gente utilizar as ferramentas. E essa capacitação, você acha, que te ajudou a organizar suas atividades e os seus conteúdos para ser oferecido dessa forma? Dessa forma, assim, desse momento, que o momento pedia, né? Sim, ajudou bastante, a gente tinha suporte técnico, sabe? Então, assim, durante o treinamento nós tínhamos suporte técnico, tanto do Moodle, quanto do Teams, então toda dúvida que a gente tinha foi atendida a tempo e a hora.
Em relação a isso, né, e como eu trabalhei desde o início, aí primeiro teve orientação, ah, grava as aulas, disponibiliza e ficou só corrigir exercícios. Eu fiz um período assim, não gostei, aí eu passei a fazer a aula síncrona, então os alunos, eu dava aula, desenvolvemos um material específico, que eu atuo na disciplina de matemática financeira, e aí o que foi feito? Eu, mais alguns colegas que dava a mesma disciplina, então teve um semestre que nós nos unimos e desenvolvemos um material no Moodle. Ficou muito bom, até hoje eu uso, eu uso como o quê? Ó, tá feito, alunos podem utilizar, mas a minha aula é presencial.

Entrevistador: E você teve que adquirir algum equipamento, algum software, algum licenciamento, né, desse recurso tecnológico, aplicativos, ampliar a sua conexão da sua casa, por exemplo. A universidade te ajudou quanto a esse tipo de licenciamento, enfim?

Professora JM: Bom, o que a universidade fez foi, eu acho que ela disponibilizou o Office pra todo mundo, com o Teams, então isso aí foi disponibilizado pra gente, equipamentos se precisasse, mas a questão da internet eu precisei, porque meu marido também é professor, mas de instituição privada, então lá em casa nós tivemos que dar uma, né, aumentamos a capacidade da internet, mas nada que a universidade, a universidade disponibilizou as licenças, o que a gente ia precisar, mas o acesso, o aumento da capacidade da internet, não.

Entrevistador: E a oferta das suas disciplinas durante todo esse período, ela sofreu algum tipo de corte, você tirou alguma coisa, você seguiu todo o cronograma que era feito antes da pandemia, você seguiu rigorosamente, ou teve coisas dentro do conteúdo que você teve que tirar ou adequar, ou depois em algum outro semestre você retomasse aquele assunto quando voltou presencialmente, e você já falou, né, se essas atividades todas foram síncronas, assíncronas, gostaria que você falasse mais também sobre.

Professora JM: Não, eu, assim, eu adaptei o conteúdo, né, às aulas virtuais, é igual assim, no primeiro momento eu gravei as aulas, mas eu não gostei, e pros alunos também, eu acho que quando a gente dá aula síncrona, né, o nível de alunos é melhor, então, eu não mudei a emenda, eu adaptei, eu cumpri todo o conteúdo, não precisei fazer adaptação de conteúdo, lógico que não é da mesma forma quando a gente faz sala de aula presencial, mas eu cumpria todo o conteúdo.

Entrevistador: E as suas aulas, elas foram mais expositivas, foram dialogadas, elas foram mais demonstrativas, teve aula prática, se sim, como que você realizou essas aulas práticas durante todo esse período remoto?

Professora JM: Então, eu dou disciplina de matemática financeira e de finanças a longo prazo.Então, eu intercalava aulas expositivas com aulas de exercícios, e as aulas de exercícios, eu disponibilizava o exercício, o aluno fazia, eu corrigia, né, havendo aí uma interação. Aí teve também apresentação aí de seminários, debates, né, que foram as atividades. E aí, as atividades que eram disponibilizadas no Google, né, as avaliações, as provas, os trabalhos, né, sempre, né, com data. Então, foi assim.

Entrevistador: E como que você avalia esse processo de aprendizagem para os estudantes? Como que foi essas atividades, esses exercícios? Olha, acho que foram quatro semestres. Acho que sim.

Professora JM: O primeiro, mais ou menos, o segundo semestre foi o melhor, quando nós entramos aí com material, desenvolvemos material próprio aí. O terceiro semestre, muitos alunos já abandonaram no meio, né, e no último semestre, eu só acho que todos nós já estávamos muito cansados dessa modalidade. Então, assim, muitos alunos deixaram para fazer as disciplinas de finanças quando voltassem às aulas.
Então, aí eu já tinha menos alunos, um menor comprometimento, porque as avaliações, eram avaliações, teste múltiplos escolhas, exercícios, tudo, né, e eu acho que os alunos, e a aula remota, muita gente, nossa, não abria a câmara. Então, não havia uma interação muito grande. Principalmente no último semestre. Mas aí depois, quando volta, ficou tudo muito melhor. Mas foi, o segundo semestre foi o melhor, o último semestre foi muito difícil.

Entrevistador: E sobre a metodologia de ensino, você utilizou a tradicional? Você, né, o professor como centro da transição do conhecimento, você utilizou metodologias ativas, sócio-interacionistas, ou outro, né, tipo, durante a oferta das suas disciplinas?

Professora JM: Então, né, eu usei, assim, mais, né, uma forma mais tradicional, mas também seria alguns jogos, algumas atividades mais interativas, pra tentar motivar, mas mais no final tava bem difícil.

Entrevistador: E as plataformas de web conferência, quais você utilizou? Google Meet, RNP, Teams,Meet, Zoom, outras? Você utilizava sempre, todas as aulas?

Professora JM: Eu usei muito o Teams, na UFU, sim, eu usei o Teams. Eu repetia o ambiente da sala, né, pra aula eu usava o Teams, e para o conteúdo das avaliações, eu fiz a disciplina no Moodle.

Entrevistador: Você achou que foi fácil utilizar esse recurso? Como que você avalia?

Professora JM: Não, foi, foi tranquilo, e aí, como a gente teve toda a capacitação, tinha lá, eu achei tranquilo, eu não tive problema.

Entrevistador: Você conseguiu usar todas as funcionalidades, ou tem umas que até hoje você não consegue?

Professora JM: Não, todas não, eu usei, assim, aquelas que eu tinha mais familiaridade, mas, assim, eu sei que tem muita coisa, dá pra fazer muita coisa, mas eu usei bastante, é que eu uso até hoje.

Entrevistador: Ah, você continua utilizando, então?

Professora JM: Continuo utilizando, tanto o material do Moodle, da interação, quando tem, pra ter alguma atividade, eu uso o Teams também.

Entrevistador: Fora o Moodle e o Teams, nenhum outro mais? Do Google Classroom?

Professora JM: Não, o mais é o Teams e o Moodle mesmo.

Entrevistador: Você fez trabalhos em grupo, você trabalhou com essa dinâmica?

Professora JM: Na disciplina de finanças a longo prazo, eu trabalhei, os meninos fizeram um seminário em grupo.

Entrevistador: Você teve dificuldades quanto às atividades em grupo, quanto à contribuição dos alunos nesse processo de fazer, de depois trazer?

Professora JM: Eu achei, assim, hoje eu nem seminário também não uso mais, nem presencial, porque seminário de 40 minutos, uma aula, assim, a geração hoje, ela requer aí uma informação mais rápida, mais direta, mas então, assim, a gente tem que buscar metodologias de tentar trazer o aluno, né? Então, eu usei o seminário uma vez só, em grupo, mas eu não achei que dê, porque, assim, um fez, os outros não deram perfeito, aquelas coisas, e com a distância é muito difícil a gente conseguir avaliar.

Entrevistador: E você usa, você entende o que é gamificação? Você utilizou essas estratégias de jogos, desafios, pontuação, trabalho cooperativo, ludicidade?

Professora JM: Não. Estou tentando, estou usando hoje, porque eu dou uma disciplina de da pós graduação na disciplina de ensino superior, é uma disciplina obrigatória, ensino superior e administração, e eu tenho alunos que estão trabalhando a gamificação e a implantação de jogos e estão fazendo o piloto dentro das minhas disciplinas.

Entrevistador: Ah, que ótimo, mas durante a pandemia, não?

Professora JM: Durante a pandemia, não.

Entrevistador: Algum aplicativo ou software, como o KHOOT, não utilizou?

Professora JM: Não, não utilizei.

Entrevistador: E sobre vídeos educativos, dentro das suas aulas síncronas, as síncronas, você utilizou de algum repositório, como o YouTube, por exemplo, ou você gravou algum conteúdo em vídeo e depois disponibilizou para eles terem acesso?

Professora JM: Das duas formas, tinha e eu usei alguns vídeos educativos, gravamos vários vídeos, igual matemática financeira, gravamos vídeos com resolução detalhada de todos os

exercícios do material, por unidade, e disponibilizamos para os alunos. Então, nós temos aí uma APOSTILA com a resolução de todos os exercícios, um a um. Então, é um videozinho com a resolução de cada exercício.

Entrevistador: E você utilizou quadros interativos, por exemplo, como o Jamboard, o Prezi, o Padlet, o Mintmer, ou outros?

Professora JM: Não.

Entrevistador: Para fazer essas resoluções assim, durante a aula, não utilizou?

Professora JM: Não, eu montei slides assim, onde passava passo a passo da resolução.

Entrevistador: Você acha que foi bom os alunos conseguirem entender, aprender esse passo a passo?

Professora JM: Conseguiram, hoje eu tenho contato com alunos que foram meus alunos na época da pandemia, eles tiveram, bom, alguns tiveram, outros não, mas aqueles que participaram...

Entrevistador: E você utilizou as suas aulas, você gravou essas, por exemplo, a aula no primeiro período, no primeiro semestre da pandemia, para utilizar no seguinte, ou não?

Professora JM: Como assim?

Entrevistador: É, por exemplo, é na mesma disciplina, né, desse semestre para o outro semestre, você gravou, por exemplo, vídeos e depois você reutilizou eles num semestre futuro?

Professora JM: Sim, reutilizei. Assim, os vídeos, é assim, aquilo que está gravado, eu deixei disponibilizado, mas a aula era só como um suporte. E assim, e aquele conteúdo que estava gravado, como já estava gravado, então os alunos deixei disponível e até hoje eles estão. E para a turma hoje, essa turma de matemática financeira, eles até falaram, nossa professora, eu vi a resolução dos vídeos, mas quando é vídeo com você resolvendo exercício, é muito melhor.

Entrevistador: Então, você acha que isso também contribuiu, foi uma facilidade, não teve dificuldade nenhuma para os alunos entenderem os seus vídeos, por exemplo, as suas formas de resolução. Que ótimo.

Entrevistador: Você utilizou algum aplicativo que gerencia arquivos, né? Eu já falei, né? O Drive, só o Teams mesmo.

Professora JM: Eu Moodle, eu deixo tudo disponível no Mundo.

Entrevistador: E você utilizou isso frequentemente durante o período das aulas remotas e tudo mais. E aplicativo de troca de mensagem, você utilizou o WhatsApp, o Telegram ou outro?

Professora JM: Usava a comunicação, tem o chat no Mundo e tem também no Teams.

E o Teams fazia uma comunicação mais fácil no chat, então o Teams foi uma ferramenta de troca de mensagem que eu utilizei muito.
Só pelo Teams, porque já tinha um grupo na disciplina, então já era aquele ambiente. Sim, o Teams ele dá esse suporte muito melhor até do que o WhatsApp, né? O aluno recebe a notificação também tão quanto recebe pelo WhatsApp,

Entrevistador: E você utilizou redes sociais? Instagram, Facebook, TikTok, alguma coisa nesse sentido?

Professora JM: Não. Dentre todas essas tecnologias, você utilizou YouTube, Teams e Moodle? Sim, foram as três ferramentas que eu mais utilizei.

Entrevistador: Não utilizou, mas tem uma ou outra que você lembra? Algum aplicativo em específico, por exemplo, que ajudasse a resolver alguma questão matemática?

Não, isso aí não.

Entrevistador: Em relação à sua prática, como que você avalia em relação a todo esse período pandêmico, desde as atividades remotas até os semestres regulares, remotos?
Quero que você me dizes como que você avalia a sua prática docente durante todo esse período, então.

Professora JM: Bom, eu acho que nós docentes que estivemos envolvidos nas atividades remotas, eu falo que estivemos envolvidos porque a gente sabe que a unidade acadêmica teve colegas que não fizeram, não teve interesse nenhum em fazer. Então, e como o meu marido também é professor de várias escolas, então ele teve que aprender várias plataformas, eu acho que nós tivemos que nos reinventar, a gente teve que acelerar um processo de aprendizagem que iria acontecer ao longo do tempo, mas eu acho que a pandemia acelerou esse processo.
Então, assim, por um lado foi difícil, porque foi muita coisa, em curto espaço de tempo, dentro daquele ambiente de incertezas, mas eu falo que nós, enquanto professores, eu acho que tanto é que muita gente ficou doente. Esse aspecto psicológico. Nós passamos por um processo de reinventar e adaptar uma nova realidade, com a inserção de luz, de tecnologias, foi muito importante para nós.
Eu acho que a pandemia trouxe essa capacidade da gente se reinventar diante das adversidades. Verdade, e muito.

Entrevistador: E quais os recursos que você continua a utilizar? Os midiáticos e tecnológicos, por exemplo?

Professora JM: Eu uso muito, eu ainda uso Moodle, porque todo o material que eu desenvolvi, como matemática financeira é um conteúdo, a resolução de exercícios, essas coisas, aquelas aulas introdutórias de aplicação de forma, tudo isso que foi feito, eu deixo como material de suporte.
As avaliações que estão lá disponíveis, porque nós fizemos com a metodologia do exercício mudar a cada vez que se acessa ele, então todo esse material que nós desenvolvemos, ele continua disponível como suporte para os alunos. Então ficou isso aí, então isso está disponível para quem quiser, quem acompanha as disciplinas, apesar das nossas aulas serem presenciais, eu sempre disponibilizo isso para os alunos. É o que ficou aí da pandemia.

Entrevistador: Eu ia perguntar isso, qual que é o legado que a pandemia deixou?

Professora JM: E aí eu falei assim, então sim, todo esse material e essa experiência de a gente trabalhar de forma virtual, que 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. É isso professora, muito obrigada.

ENTREVISTA 11

Entrevista realizada pela pesquisadora: Danielle

Data: 03 de outubro 2024

O nome da professora entrevistada não será divulgado

Entrevistador: Olá, professor, boa noite. eu sou a Danielle, estou fazendo doutorado em educação.O tema da minha tese também tá relacionado com essa pesquisa que a professora Vanessa te apresentou, né, sobre o período da pandemia e o uso das tecnologias, de uma forma geral, durante o período pandêmico, e eu gostaria, né, de ouvir de você, e eu tenho um roteiro, mas a gente, claro, né, algumas perguntas são mais direcionadas, mas outras, o senhor fica à vontade pra falar da sua experiência nesse período que foi tão complexo pra todos nós, né, e se eu puder começar, você me avisa, tá ok. Professor, eu gostaria que você se apresentasse, falasse o seu nome, sua formação, idade, anos que você atua como acadêmico, como professor, se atua na pós, se atuou, isso no período pandêmico, enfim.

Professor J: Tá, meu nome é J, eu sou arquiteto urbanista, fiz graduação em arquitetura e urbanismo, eu fiz mestrado também em arquitetura e urbanismo, e doutorado em arquitetura e urbanismo. Eu me formei em 2002, na UNIUB, em Uberaba, e em 2004 eu comecei a lecionar, então tem 20 anos que eu sou professor, eu iniciei na iniciativa privada e já tem 13 anos que eu trabalho aqui na UFU, no meio desse ano completaram 13 anos que aí eu tô somente aqui na UFU. Aqui eu dou aula pro curso de, pra graduação em arquitetura e urbanismo e pra graduação em design, que são os dois cursos de graduação da minha unidade, que é a FAU-ID, a Faculdade de Arquitetura, Urbanismo e Design.

Entrevistador: No período pandêmico, você também atuou nesses dois cursos, tanto na graduação quanto na pós.

Professor J: Eu não sou professor na pós-graduação. Ah, sim. Eu até tô, de agora, credenciamento pra pós-graduação. Porque eu sou diretor aqui da minha unidade. Então, quando eu, tô completando agora, no começo do ano que vem, esses 4 anos eu ia na direção, eu acabei optando por não entrar na pós-graduação, porque ia ser coisa demais. Então, eu trabalho só com a graduação. E durante a pandemia eu lecionei pros dois cursos. Acho que o primeiro semestre, aquele de AARE, foram dois semestres curtos.No primeiro eu não ofertei disciplina No segundo eu participei com outras colegas, a gente montou uma disciplina especial. Que foi muito interessante, fizemos a oferta dessa disciplina. E aí depois eu voltei pra disciplina, se acostumado a trabalhar de forma remota.. Aí deu certo de começar depois disso. Ah, suas disciplinas, entre aspas, de costume. Eu já ofertava de maneira presencial e a gente passou a ofertar remotamente. E essa primeira disciplina a gente fez ela como um tópico especial. Na AARE, foi uma disciplina criada para aquele momento.

Entrevitador: E quando foi definida essa obrigatoriedade de oferta, eu queria que o senhor falasse das principais orientações oferecidas, tanto pela UFU, tanto para, a arquitetura e urbanismo, pra que essas disciplinas fossem ofertadas pros alunos. Como que elas foram oferecidas, se teve uma redução na carga horária, enfim, esse tipo de estratégia, de recursos pedagógicos, se tiveram alguma orientação pra que essas aulas realmente fossem síncronas, assíncronas, você tem entendimento do que são síncronas e assíncronas, tá claro?

Professor J: Sim. Perfeito. Bom, elas, eu lembro que na época tinha aquele debate sobre a gente não podia ofertar disciplinas práticas. E elas exigiam participação de laboratórios e tal, que é uma coisa que a gente tem bastante, inclusive, mas a gente tem muitas disciplinas teórico-práticas. A gente tem uma carga horária teórica, uma carga horária prática. E aí, acho que praticamente todas foram ofertadas. E necessitaram de vários ajustes. Porque o que os alunos normalmente fariam, ou no laboratório, ou na sala de aula nossa, que é um ateliê de projetos, não é a sala de aula tradicional de carteira. São mesas pra trabalho competitivo. A gente teve que ir se reorganizando pra fazer isso remotamente, com os alunos em suas próprias casas. E muitos trabalhando em grupo ainda, Então, trabalho que às vezes, manual que às vezes era feito, um trabalho com três, quatro alunos, eles tinham que fazer cada um o mesmo trabalho pra repetir aquelas práticas, pra repetir esses processos. Mas individualmente, mesmo que a discussão fosse coletiva.. Esse trabalho aqui foi um acerto que teve que ser feito.Então, você faz a marquete. No caso do design, você faz a marquete dessa cadeira e você faz a marquete da mesma cadeira. Porque um tá em Uberaba, um tá em ituiutaba, um tá em Uberlândia. Então, esse foi um ajuste que teve que ser feito e que foi trabalhoso, porque algumas atividades são pensadas para ser feitas às seis horas. No coletivo. E elas tinham que começar a se resolver individualmente. Pra se efetivar mesmo.

Entrevistador: E sobre essas disciplinas, você seguiu todo o cronograma que geralmente no presencial você se organiza pra tal ou não? Esse cronograma teve que ser modificado, cortado algumas coisas na oferta dessas disciplinas?

Professsor J: Olha, eu acho que praticamente no primeiro momento não foi alterado, viu? A gente tentou manter a mesma quantidade de atividades. Os exercícios que normalmente eram feitos, né? Então, porque uma questão que era muito forte naquele momento era, se eu reduzir atividades ou se eu enxugar disciplina, eu vou tá perdendo qualidade. E eles alteram a tarefa, Porque a tarefa colocaram o aluno numa situação mais confortável, porque ele tinha que fazer de uma situação diferente, Mas no começo eu acho que a gente foi entendendo que dava pra seguir.

Entrevistador: E as aulas eram feitas todas de modo síncrono?

Professor J: Sim. A gente não fazia oferta de um vídeo.

Entrevistador: Isso, algo gravado, material pré-elaborado e deixado em alguma nuvem que os alunos fossem lá e acessar.

Professor J: Não, a gente sempre fez as ofertas síncronas, tanto que essas disciplinas também eram oferecidas com mais de um professor. Primeiramente, a gente trabalha com dois professores de disciplinas e eles estavam sempre juntos na câmera, trabalhando com os alunos. Alguns colegas, eu me lembro, que conseguiam fazer isso, mas era um pouco mais fácil. Às vezes, pelo formato da disciplina, que tinha muitas etapas de instrumentalização com

alguma técnica e tal. Então, ele fez uma primeira aula e gravou e depois conseguiu repetir essa aula no outro semestre. Entendi, entendi. E eu nunca conseguia fazer isso.

Entrevistador: E sobre essas tecnologias, quais vocês utilizavam para fazer essa comunicação? Utilizavam mais de uma? Você teve que ampliar o seu equipamento, licença de alguns? Você seguiu só o que a UFU te proporcionou ou você escolheu outros? Como que foi isso?

Professor J: A gente passou a usar maciçamente o Teams, que passou a ser a principal plataforma de comunicação e gerenciamento mesmo das equipes, dos trabalhos que eram entregues, eram todos feitos por Teams e tal. Havia essa comunicação assíncrona para tirar dúvidas, por exemplo, fora do horário da aula. E era uma coisa que o Teams ajudou. E antes era mais difícil, você tinha aquela coisa de eu reservo um horário para atendimento e que você sempre está do seu lado de trabalho nesse horário de atendimento e às vezes os alunos nunca nem aparecem, pelo menos no meu caso. E aí o Teams não, eu vi que isso foi um ganho. Eu acabei de responder um tanto de aluno aqui da aula que eu dei ontem, mandaram questões que eles vão entregar 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.

Entrevistador: Então, você nem criou grupos. É um universo muito pessoal. Nem criou grupos no WhatsApp, essas coisas, não fez?

Professor J: Não, a gente foi resolvendo pelo Teams. Isso foi bom. E aí, no nosso caso, como são disciplinas de projeto, em que a gente, acho que não tem nenhum exemplo aqui, mas enfim, a gente coloca um papel na mesa e os alunos desenham e a gente senta do lado e desenha junto, discutindo uma peça de design que é difícil, alguma coisa assim. Era a grande dúvida que a gente tinha de se vai dar certo, como é que a gente vai fazer. E aí, começou a aparecer algumas soluções digitais, tem uma colega que trabalha com computação no nosso curso, que ajudou e sacaram essas coisas rapidamente. 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 Miro, M-I-R-O. É uma plataforma que é um quadro interativo. Você põe fotografia, põe texto, põe 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, eles 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, põe anotações em tempo real sobre o desenho dele. Aí você fala dos equipamentos. Obviamente para alguns alunos era mais difícil, porque ou só tinha o celular, ou tinha que dividir um computador, ou tinha um computador muito ultrapassado e tinha dificuldade de fazer isso. Porque não é um software esse Miro, não é uma plataforma robusta, mas às vezes uma tela muito pequena é muito ruim de trabalhar. Sim, pesava também. Porque eles também têm os computadores que eles usavam, que são softwares de desenho, que a gente costuma utilizar. Quem não tinha computador, normalmente usava a Vila Digital aqui, ou algum laboratório de pesquisa. Aí esse também foi um problema, porque teve gente que não tinha como ter computador, até as

bolsas chegarem, os incentivos, demorou, teve gente que perdeu o disciplina, porque não conseguia fazer. não teve acesso a esses equipamentos. Então é, teve esse caso. Com relação aos meus equipamentos, eu já tinha, eu usava um notebook, eu já tinha, e passei a usar para as aulas um iPad, que eu também já tinha. Aí ele funciona com uma caneta também. Então, se adaptou super bem, porque aí pelo Teams, na hora que a gente fazia as reuniões com a sala, a gente normalmente abria uma reunião para a sala toda. 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, eu te explico porque não é de amor. Ou quando tinham vários professores, a gente criava salas específicas, que ficava o professor, os alunos entravam, saiam, depois entravam os alunos. 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 o Miro até hoje. Para ficar desenhando em cima, mas muito para organizar os fluxos de projeto. De emprego e de trabalho. Foi um aprendizado que ficou.E o negócio que em algum momento a gente viu que também era um ganho, é porque a gente faz muito essa discussão. 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 percebeu 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, discuta e discute com o aluno para a classe toda. Mas é difícil, a interação é difícil, às vezes os alunos prestem atenção, não conseguem mostrar o material dele, porque estão lá na mesa. 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. Entendido, o aprendizado proposto pela disciplina.

Entrevistador: Então, as suas aulas eram expositivas, práticas?

Professor J: Se ela não tinha momentos expositivos, eles publicam lá, compartilham a tela, passam os slides de PowerPoint. Bem interativa, dialogada. Sim, bastante. Bem ativa. O que aconteceu que era um ponto ruim. Talvez é o que agora eu me lembro que seria o pior. 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, você parece que 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. Tinha aquela história que dizia, ah, então acabou a aula e tal. Então, tchau professor, tchau professor, tchau professor.E ficam os cinco alunos lá. Fingindo que estava conectado, né? O fantasma. Tinha esse computador ligado e saía. Se encerrava a aula. 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. As aulas são dinâmicas mais individuais, os alunos são as mais difíceis. As que tinham trabalho coletivo, sempre tinha mais pressa. Quanto mais coletivo e mais prático, você considera que o rendimento e o aprendizado dos alunos, pelo menos aquilo que eles demonstravam, era maior, era melhor. Tinha um resultado melhor.Uma

disciplina que eu dei várias vezes, acho que uns três semestres com design. Sim. Que era eu sozinho com uns cinco, trinta alunos pescados.E aí era sempre um trabalho individual. Era um silêncio total, assim, você ficava incomodado. Mas ao final, nas entregas, o trabalho era bom, estava sendo entregue. E tinha uma primeira entrega ruim e uma segunda que era muito boa. Você via que estava crescendo a qualidade do trabalho. Então, assim, se o debate está ali em progressiva ou mais dificuldade, acho que não necessariamente eu falaria que o ensino foi pior. O resultado que eu colhi foi pior. Isso não deu para perceber.

Entrevistador: Em relação às tecnologias, você utilizou somente o Teams, o Teams e o Miro?

Professor J: É, o Teams, o Miro. Às vezes eu usava o comit, por alguns... MIT, JITSI, RNP. A RNP a gente usava muito nas reuniões da unidade mesmo, mas os alunos não. Sim, professor, entre os professores. Entre os professores.

Entrevistador: Você utilizou Moodle, utilizou Classroom?

Professor J: Não, nem sei como é que eu uso a Moodle. Eu não usei. Moodle é complexo.Tem colegas que usam bastante, se acostumaram, eu não usei. Eu usei sempre só o Teams mesmo.E principalmente esse Miro. A gente chegou a testar esse Jamboard que tinha.Jamboard, né? Parecia que era o Miro, né? Sim. Eu utilizei mais esse do que o Miro. Porque você tinha o acesso pela UFU, né? E os alunos todos conseguiam usar também.

Entrevistador: E você me disse que os trabalhos em grupo, eles tinham resultado melhor. Então você conseguiu usar mais essa dinâmica de trabalho em grupo dentro do seu conteúdo. Isso era frequente? Ou era mais individual, mais em grupo?

Professor J: Naturalmente ele já era em grupo. O que eu via era que os trabalhos em grupo, eles construíam um debate em sala de aula melhoR.

Entrevistador: Antes da pandemia e após agora, você continua trabalhando em grupos?

Professor J: Sim, continua esse mesmo sistema. O que costumava ser individual, continua individual. O que sempre foi feito em grupo, também continua em grupo. O que a gente via era que as atividades individuais tinham muito esse silêncio. Às vezes você realmente não sabia se tinha gente lá. E para onde estava indo isso. Na hora das entregas aparecia, depois tinha dúvidas que elas eram levantadas. Mas era o que mais incomodava foi isso. Mas com relação ao material entregue, era muito difícil de falar. No período anterior presencial, era muito pior.Eu acho que teve variações de turma para turma, mas não necessariamente entre esses temas.

Entrevistador: E sobre a gamificação, você utilizou de um desafio, de pontuação, essa parte competitiva, lúdica?

Professor J:Não. A minha esposa é professora também na instituição que ela trabalha. Era um curso, era um estudo particular.Era um curso sobre essas questões e tal. Eu nunca tive ânimo para entrar nisso. Estava tão deslotado também.Que eu não conseguia força para pensar. Pensar em outras alternativas.Esse tipo de inovação na minha experiência.

Entrevistador: Então você não utilizou Khoot e outros parecidos com ele. A sala de aula invertida, a gamificação, outros conceitos que foram sendo mais apresentados.

Professor J: No universo de professores que não são professores. A gente não fez licenciatura.Você não é pedagogo, não fez licenciatura. Você vai aprendendo como é o seu professor.

Entrevistador: Sim, também estou no mesmo barco. Eu acabei de fazer a licenciatura porque eu fui obrigada, mas não é pago. A professora é profissional. Agora eu sou, depois de 10 anos. Eu fiz sistemas de informação, então sim, totalmente. É a mesma coisa.

Professor J: É o mesmo universo. Eu lembro que a minha esposa falava mais sobre isso. Alguns colegas eram mais animados e falavam mais desses conceitos e tal. Eu particularmente não incorporei.

Entrevistador: Está terminando, professor. Só mais algumas assim, só para... Então você usou todas as aulas síncronas.

Professor J: Sim. Que você já falou sobre.

Entrevistador: Não utilizou de Umbroad, Prezi, Padlet?

Professor J: Não.Tá. Então é isso. Foi Teams e Miro, basicamente.Miro está utilizando até hoje, né?

Entrevistador: É. Sobre aulas gravadas, aulas com vídeos ou aulas que você às vezes tirou algum recorte do YouTube ou outra plataforma e deixou disponibilizado no Teams, isso ocorreu ou não?

Professor J: É, do YouTube não. Mas eu estou lembrando aqui que normalmente a gente fazia as aulas, a gente não. Eu sozinho, quando eu estava com a disciplina sozinho, eu sempre, quando algum aluno lembrava e tal, era dia de aula expositivo. Aí eu gravava a aula e deixava ela disponível 15 dias no Teams. Quem não assistiu ou quem precisasse assistir de novo, tinha lá disponível mais um tempinho. 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. Vários colegas eu sei que fizeram. E eles ainda falavam, nossa, vamos dar a disciplina, mas ela já está montada.Todas as aulas eu consigo só pôr o vídeo e fico lá à disposição. Então, ela fazia isso de maneira cíclica.Mas ele exibia o vídeo dele. Ficava lá disponível.

Entrevistador: Você, de outras pessoas, você não utilizou esse material de vídeo, áudio, podcast, algo do tipo?

Professor J:Não, não. Se foi, foi algo muito, muito esquisito. Uma coisa... Fiz esse vídeo, olha e tal, sabe, mas assim.era aquela coisa que surgiu de momento. Era algo preparado.Hoje a aula é em função de...

Entrevistador: E sobre o gerenciamento dos seus arquivos, foi tudo no Teams? Você não utilizou Google Drive ou outros?

Professor J: Acho que foi tudo pelo Teams, viu? Pelo Teams. Ela fazia as tarefas.Conseguia armazenar. Exato. E isso foi... Isso foi tudo lá.Sim. E incorporamos, que eu sigo fazendo isso até hoje. Mesmo nas aulas que eles desenham... No papel, eles fotografam e sobram isso na tarefa do Teams também, pra eu ter um controle digital.

Entrevistador: WhatsApp, Telegram, você também disse que não utilizou, não criou um grupo pros alunos, nada do tipo.

Professor J: Deus me livre.

Entrevistador: As redes sociais... Você utilizou YouTube, Instagram, Facebook, Tik Tok, Twitter...

Professor J: Ocasionalmente é uma indicação de YouTube. De procura sobre isso. Sobre tal ideia, sobre tal obra. Mas assim... Não era algo estruturado.Era algo da conversa que estava surgindo. Agora sem redes sociais. Eu nem tenho Instagram, nem tenho TikTok, então não usava.Low profile total. É isso mesmo.Isso é ótimo. Justamente.

Entrevistador: E sobre a sua prática docente. Como você avalia? Você acha que teve... Apesar dos pesares, porque a gente sabe que esse período foi terrível pra todos. Mas você disse que psicologicamente, fisicamente... Às vezes te limitava a pensar em outras coisas, inovações, enfim. Como você avalia a prática dentro desse período? Tanto da ARRE quanto das aulas remotas. Qual que é o seu sentimento, a sua sensação em relação...

Professor J: Eu acho assim... A gente fez o que era possível e se fazia. Foi uma invenção nova no mundo de repente. Porque eram coisas que estavam acessíveis pra muito pouca gente. Não era como o nosso universo. Ninguém fazia reunião remota. Eu lembro no começo da pandemia de uns primos que mexem com investimentos. Falei, tem uma empresa que está crescendo muito na bolsa. Já comprei a ação dela e tal. Chama ZOOM.E eu falava, o que é isso? Era uma empresa de vídeo. ZOOM, né? Foi a primeira grande plataforma de vídeo no Brasil. Eu nunca nem conhecia o nome.Depois que veio essa história de Google Meet e tal. Das Web Conferences. Web Conference lá da RMP. Ninguém conhecia nada disso. Eu lembro que a diretora na época da unidade... Hoje eu sou diretor. Mas a diretora que estava na época.Que era no começo da pandemia. Falou assim. Consumo vai começar a funcionar com esse negócio aqui.Mandou e-mail. Entrem, façam conta e tal. Todo mundo conhecendo realmente o sistema. Acho que foi feito o que foi possível. Várias práticas foram incorporadas hoje. Além de TCC.Várias a gente continua fazendo remota. Tem todos os alunos lá no Teams. Sala coletiva, sala virtual. A gente faz atendimento de uma hora por aluno. Eu ia perguntar isso.

Entrevistador: Quais recursos tecnológicos e midiáticos. Que você continua a utilizar até hoje.

Professor J: A gente continua usando. O aluno está na cidade dele. Fazendo a pesquisa pelo TCC. Está na casa dele e fala. Posso ficar remoto hoje? E tem dias que eles vêm. Google Maps, Street View, porque a gente tá sempre lidandO com a cidade, então todo mundo tinha que visitar um lugar pra fazer um projeto no lugar. Google Maps e Street View eram muito utilizados, Google Earth, né? Que legal.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. Repesamento, agora é a hora de eu trabalhar um pouco, agora é a hora da mulher trabalhar um pouco, porque a gente vai ficar em casa, e esse repesamento, sabe?

Entrevistador: Então, o legado da pandemia foi esse?

Professor J: É, acho que assim, teve esses vários ganhos, né? . Mas, quando eu lembro de pandemia, 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 pra minha filha brincar. Pra tudo, né? E era isso, a sensação que eu tenho, sabe? Claro que lá no trabalho tinha outros problemas e outras coisas, mas a gente ficou refém do trabalho, né? Era trabalho 24 horas por dia, né? Sim, e essa é outra sensação, né? Sim. Compararam nunca a coisa de trabalho em casa, né? Sim. Eu lembro de um colega que trabalhava em casa e ele falava que a pior coisa que tem é quando eu vejo que são 11 horas da noite e eu estou fazendo um projeto de alguém. Sim. Esse tem que ser controlado, sabe? E de repente todo mundo se viu nisso, sabe? O tempo inteiro, trabalhando o tempo inteiro. Não tinha horário pra nada, era só trabalho, trabalho, né? E as coisas acontecem.E assim, o que eu lembro era da bendita da live. As pessoas faziam live e era assim, a live de um arquiteto mundialmente famoso, a live dos designers que eu não assisti nenhum. A live do pedagogo fulano de tal, a live das práticas pedagógicas formativas.Era as lives de cantor que toda hora tinham, né? Eram as lives dos famosos da minha área, né? Sim, da minha área também. E aí, eu não assisti nenhum. Eu lembro direitinho disso. Uma colega que tinha filho da mesma idade, estava com 2, 3 anos. Ela falava que eu odeio quem fala de tarde. Eu nunca consigo assistir de tarde. 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 pra criança, ou você estava dando comida pro criança, ou você estava na aula, ou você estava tentando salvar a sua existência.Minha esposa estava trabalhando. Entendi.

Entrevistador: E Professor, eu acho que eu não perguntei a sua idade.

Professor J: Eu tenho 44. 44.

Entrevistador: Eu acho que é isso.Muito obrigada, obrigada mesmo pela sinceridade, né? Acima de tudo, pela verdade. Porque é isso que a gente está tentando colher em relação a essa pesquisa, né? Pra gente traçar alguma coisa, pra caso, né? Tomara que não, mas caso a gente precise de usar essas tecnologias mais imersivamente, a gente já tem uma estratégia pra isso, né? A gente não sabe o dia de manhã, enfim, lá no Rio Grande do Sul teve as enchentes, então provavelmente eles devem ter utilizado desses recursos até que as cidades fossem reconstruídas, mas tomara que a gente não passe por isso. Nada, nem doença, nem destempero da natureza, enfim.

Professor J:E que a gente continue levando a nossa vida assim, entre aspas, normalmente.

ENTREVISTA 12

Entrevista realizada pela pesquisadora: Regina

Data: 09 de setembro de 2024.

O nome da professora entrevistada não será divulgado.

Entrevistadora: O nome da senhora não vai ser identificado de forma nenhuma. É sobre o primeiro e segundo semestre remoto da AARE, que é as Atividades Acadêmicas Remotas, foi

quando as aulas já eram obrigatórias, não foi aquele período facultativo mais, não. A senhora deu aula de... Teoria da Contabilidade durante as AARE e não sei se a senhora deu outra disciplina, mas depois eu vou fazer a pergunta aqui.
Professor S Você é do curso Contábeis?

Entrevistadora: Eu sou da área de Educação, PPGED.
Professor S Ah, que legal.

Entrevistadora: Vou ficar aqui mais perto.
Professor S Eu fico mais perto de você, ou se você quiser a gente vai para a universidade. Acho que isso aí é melhor, né?

Entrevistadora: Não, pode ficar aí, que aí você vai. Acho que tá bom: Acho que aí você também vai, né, acompanhando aí. Aí a primeira parte é sobre o perfil da senhora, a sua formação. Pode falar, graduação, mestrado, doutorado.
Professor S Eu sou a professora ..., lotada na Faculdade de Ciências Contábeis desde 2012. Eu sou graduada em Contabilidade aqui nessa mesma faculdade. Eu fiz mestrado na FAGEN, Faculdade de Gestão e Negócios, numa linha de pesquisa de contabilidade que tínhamos. Durante o mestrado, pude escrever artigos sobre educação e minha dissertação está um pouquinho ligada à área de pesquisa em contabilidade. Depois fiz doutorado em Ribeirão Preto, na Faculdade de Ciências Contábeis da USP de Ribeirão. E minha tese foi na área de ensino de contabilidade, tentar identificar as principais competências que os estudantes dessa área precisam ter, não só para a atuação profissional, mas para a vida, como deveria ser essa formação, quais os principais atributos que têm que ser desenvolvidos e alguns mecanismos que podem ser utilizados para esse fim.

Entrevistadora: Pode continuar. A sua idade?
Professor S Eu tenho 43 anos.

Entrevistadora: Sexo?
Professor S Feminino.

Entrevistadora: Tempo de experiência na docência universitária?
Professor S Bom, eu ingressei em 2012 aqui na UFU, então são 12 anos. No entanto, eu já atuava como preceptora na UNIUBE por dois anos e meio, quase três. Então, eu acho que somaram praticamente 15 anos em... 15 anos na educação superior.

Entrevistadora: A unidade acadêmica que é vinculada?
Professor S É FACIC, na Faculdade de Ciências Contábeis.

Entrevistadora: O curso em qual atua?
Professor S Eu atuo no curso de Ciências Contábeis e esse semestre, especialmente, eu tenho uma disciplina no curso de Sistemas de Informação, na Faculdade de Computação.

Entrevistadora: Quais as disciplinas que foram ministradas durante o período das AARE, no Ensino Remoto?
Professor S Eu ministrei uma disciplina no doutorado, Epistemologia da Pesquisa e eu ministrei Teoria da Contabilidade em um dos períodos e ministrei Contabilidade Avançada. Contabilidade Avançada.

Entrevistadora: A senhora atua na pós-graduação? **Professor S** Sim. **Entrevistadora**: Qual o curso? **Professor S** No doutorado em Ciências Contábeis.

Entrevistadora: A senhora tem um plano de ensino dessas disciplinas das AARE? Se tiver, a senhora puder encaminhar.
Professor S Tenho.

Entrevistadora: Se a senhora puder encaminhar para mim depois, por favor. A gente vai passar agora para as estratégias e recursos didáticos que foram utilizados durante a segunda oferta das AARE. A senhora recebeu, assim que foi definido as áreas, a senhora recebeu da UFU, ou de sua unidade acadêmica, alguma orientação, definição sobre como propor as AARE? Planejamento das ações, estratégias, recursos pedagógicos, plataformas, duração das atividades síncronas e assíncronas, avaliações?
Professor S Não, não recebi, não. Foi disponibilizado um curso, por iniciativa da própria UFU, para utilizar o Teams. Eu me lembro que teve esse curso, eu até me inscrevi. No entanto, eu utilizava o Moodle e eu utilizava o Google Drive para as atividades síncronas. Então, a maioria das atividades eram síncronas, tentando realmente imitar o modelo presencial.

Entrevistadora: A senhora chegou a gravar aula?
Professor S Gravava, gravava as aulas.

Entrevistadora: A senhora lembra qual o aplicativo que a senhora usava?
Professor S Eu utilizava o do Google. **Entrevistadora**: Do Google? **Professor S** Uhum.

Entrevistadora: A senhora, então, não recebeu orientação?
Professor S Não, não tinha uma orientação da própria faculdade. A faculdade só falou, olha, os professores precisam iniciar as atividades remotas, cada um é livre para usar a plataforma que quiser, o formato que quiser.

Entrevistadora: Foi facultativo nesta parte.
Professor S Foi.

Entrevistadora: A senhora recebeu auxílio de outras pessoas para atuar nas AARE? Se sim, quem? De outros colegas?
Professor S Não, não. Estava todo mundo meio que perdido. Foi um período bem complicado. Então, foi meio que cada um tentando se virar, fazer da melhor maneira e a gente tinha pouco contato uns com os outros também, porque estávamos todos isolados e cada um foi fazendo da maneira como... de acordo com a disciplina.

Entrevistadora: Para a realização das AARE, a senhora teve que adquirir ou licenciar algum equipamento, aplicativo ou recurso tecnológico ou ainda adquirir ou ampliar a conexão com a internet residencial?
Professor S Sim, precisamos. Eu moro na zona rural, então minha internet lá era insuficiente para as aulas remotas. Se alguém tivesse alguma outra chamada de telefone que consumisse a internet, já a conexão da aula caía. Às vezes o meu esposo, nós estávamos isolados, só eu e ele, na zona rural, imagina. E aí, quando eu estava dando aula, às vezes ele ia ligar para alguém, para não ficar muito sozinha e aí ele sempre derrubava as minhas aulas. Aí eu tinha que sair lá fora, poxa, se liga o telefone, minha conexão está caindo e a gente precisou investir mais na internet, que a internet onde a gente mora é a rádio. Então, nós precisamos substituir

equipamento, melhorar a conexão, essas coisas. E eu utilizei um e-mail, que eu ainda tinha um e-mail vinculado à USP, e aí por meio desse e-mail eu tinha acesso aos recursos do Google, que aqui da UFU eram mais restritos. Então, eu conseguia gravar as aulas por meio de um acesso que eu tinha, que era da USP, porque aqui da UFU era limitado no início, e aí alguns professores pagaram assinatura do Zoom, eu não quis ter gastos adicionais. Então, eu utilizava o Moodle, eu colocava algumas atividades lá, punha link, punha como eles conseguiriam acessar, e só.

Entrevistadora: No início das suas atividades, da oferta das AARE, quais aspectos foram mais difíceis, que dificultaram, e quais que facilitaram o desenvolvimento do seu trabalho?
Professor S Era muito difícil o fato de que a maioria dos alunos estava ali só logado, mas não sentia envolvimento, me sentia completamente sozinha na aula. Os alunos não interagiam, não participavam. Não ligavam a câmera. Não ligavam a câmera, isso era completamente desestruturante, a gente falava como se estivesse falando sozinha. Às vezes perguntava, ninguém aparecia, e às vezes eu exigia ligar a câmera, muitos não ligavam e eu entendia que a pessoa nem estava ali. Então, e era um negócio que não valia nada, né? Porque, se não me engano, os AARE não contaram como um semestre, porque a gente está fazendo até hoje reposição, até hoje o calendário não está regularizado.

Entrevistadora: Esse período aqui a gente está contando aquele que já era obrigatório, não é o facultativo não, porque teve um período que foi de adaptação.
Professor S Mas mesmo obrigatório, não contou.

Entrevistadora: Não contou?
Professor S Não contou.

Entrevistadora: Eu acho que esse aqui contou. Eu tenho que confirmar para a professora Vanessa, mas esse aqui já é contado como obrigatório.
Professor S Então, mesmo sendo obrigatório, eu acho que a gente era assim, se ela não reprovasse, não entrava nem no histórico dele.

Entrevistadora: É porque teve uma primeira etapa que foi de adaptação e de mudança do presencial para o remoto. E teve a segunda etapa também que foi facultativa. Esse aqui já é o período regular remoto mesmo. Acho que esse aqui já não era facultativo, era obrigatório.
Então, as duas primeiras etapas foram facultativas.
Professor S Talvez eu não esteja conseguindo distinguir, mas a minha percepção e sensação são exatamente as mesmas em relação aos três períodos remotos que eu trabalhei.

Entrevistadora: Teve algum aspecto que facilitou? O que facilitou o seu trabalho?
Professor S O que facilita é que, especialmente na terceira oferta, a gente já está um pouco mais habituada com o como fazer, já estruturou um pouquinho as aulas, como não trocou disciplina, foi um pouco mais ameno. Agora, nessa terceira etapa, se eu não me engano, quando foi? Você teve a terceira no período remoto? O período mesmo? Os meses que foi? Foi de... Eu sei o que eu fiz esses dias. Foi de março de 2020 até julho de 2021. E a primeira etapa foi de... Tem que dar um tempinho aqui que minha memória também não é muito boa não. Foi de outubro a dezembro a segunda etapa, e a primeira foi de agosto a outubro. A primeira etapa das AARE, de agosto a outubro, a segunda, de outubro a dezembro. E o ensino remoto começou em 2021, no início de 2021.Esse é o regular, no início de 2021. Então, em 2020, a gente está falando em 2020.
Professor S Em 2021, em agosto, eu entrei em licença maternidade.

Entrevistadora: Em 2021? Então, você pegou o período só no início, né? Do período regular remoto.
Professor S 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.

Entrevistadora: Estava gestante na pandemia. A fragilidade do psicológico. Foi muito difícil. Às vezes, a gente não olha o lado do professor. Essa parte mental, né? A fragilidade que ele teve nesse período.
Professor S Foi muito difícil.

Entrevistadora: Em casa, com a família.
Professor S Foi muito, muito difícil.

Entrevistadora: Foi. É até difícil de relembrar, né?
Professor S É, eu estou aqui tentando puxar da memória algumas coisas. Os períodos realmente me deixaram confusa, mas as metodologias que eu usei em todos eles foram as mesmas.

Entrevistadora: A senhora acha que facilitou? Algum tipo de metodologia que facilitou o seu trabalho nas AARE?
Professor S Eu tentava fazer aula invertida. Pedia as leituras prévias. Dava atividades prévias. Alguns faziam, na pós-graduação funciona melhor, né? 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.

Entrevistadora: É uma metodologia ativa, né? A aula invertida. A senhora chegou a fazer algum curso que foi disponibilizado pela UFU, pela DICAP, para auxiliar no período das AARE?
Docente 7. Fiz o do Teams, Microsoft Teams.

Entrevistadora: Em relação à oferta das AARE. A senhora conseguiu organizar de acordo com o cronograma, as atividades de acordo com o cronograma, que geralmente realiza no presencial, ou utilizou outra forma de organização? A senhora teve que remodelar?
Professor S Como os períodos foram menores, né? Foi muito difícil.

Entrevistadora: Foram três meses, né? Primeiro e segundo. Acho que foram três meses. Acho que nem isso.
Professor S Eu me lembro que foram um pouquinho menores. Dava a sensação que a gente não ia conseguir cumprir o conteúdo. E tem uma coisa interessante que eu sentia, que parece que tinha uma necessidade de dar mais conteúdo para compensar já o fato de ser remoto, né? Então, sempre ficava uma sensação de que a gente estava devendo entregar...

Entrevistadora: O pouco tempo que teve também.
Professor S Exatamente. Parecia que tinha muita coisa para entregar e não dava para ter aquele termômetro se a turma estava acompanhando ou aprendendo, porque eles não interagiam.

Entrevistadora: Engajamento.
Professor S É. A gente não conseguia esse feedback.

Entrevistadora: O aluno teve dificuldade também? A senhora chegou ao presencial alguma dificuldade?
Professor S Com certeza. Muitos alunos me relataram. Muitos alunos com familiares doentes ou até que perderam familiares. Alguns alunos pediam para conversar fora do horário. Relatavam, né? Eu sempre perguntava como estava a família, amigos. Então, a gente sempre ouvia muitas coisas bem... tristes, né?

Entrevistadora: A senhora acha que a partir do ensino remoto, o professor teve uma percepção maior da realidade do estudante? Por esse contato lá, na casa.
Professor S O professor acabava virando, o professor ou o momento da aula também, um encontro para todos, né? Porque como estava todo mundo em isolamento, então não era só para o professor a dificuldade, para eles também. Então, eu sempre tirava um tempinho da aula para conversar, para saber como que eles estavam, como que eles estavam passando, se eles estavam conseguindo desenvolver as atividades, ou realizar os estudos. Então, muita gente relatava muita dificuldade mesmo. Eu sempre pergunto isso. No entanto, parece que quando você está no presencial normal, tipo agora, é outro fluxo, né? Você chega, você olha, você sente aí, está tudo bem. Pelas expressões a gente já percebe, né? **Entrevistadora**: Pelo remoto, essas expressões. É até difícil de identificar essas expressões. **Professor S** É, porque não tinha, a maioria não ligava, a maioria não respondia.

Entrevistadora: A senhora ofertou apenas atividades síncronas ou síncronas e assíncronas?
Professor S Síncronas e assíncronas.

Entrevistadora: E como a senhora disponibiliza? Era na plataforma Moodle? No Moodle? Se utilizou as duas modalidades, o que geralmente era realizado em cada uma delas?

Professor S 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.

Entrevistadora: Trabalhava com grupos?
Professor S Sim, principalmente na pós.

Entrevistadora: Mas tem uma perguntinha aqui. Como você fazia essas atividades em grupo pelo ensino remoto?
Professor S Eu explicava para eles como que eu queria, o que eu queria que eles me entregassem. E eles eram livres para se comunicar entre eles da forma como eles tivessem disponibilidade.

Entrevistadora: A senhora lembra alguma estratégia, alguma metodologia que a senhora utilizou nesse sentido de estratégia em grupo?
Professor S Não.Eu gosto muito de usar wiki. Eu lembro que eu cheguei a fazer wiki de construção coletiva, que cada um escreve um pedacinho do texto. Só.

Entrevistadora: É um pouco até difícil lembrar, né? É, faz bastante tempo.
Professor S Eu estou tentando me lembrar de algumas coisas.

Entrevistadora: Se a senhora lembrar, pode falar. Não tem problema sair fora das perguntas não.

Professor S Tinha uns joguinhos de perguntas que eu fazia de forma assíncrona durante a aula, que eu usava o Kahoot, o Slido. Eu utilizava para fazer enquetes, assim. Colocava uma pergunta e eles iam votando. Mas de forma assíncrona, em grupo, a única coisa que eu consigo me lembrar agora era de wiki.

Entrevistadora: Considerando a classificação dos tipos de aula como aula expositiva clássica, aula dialogada, aula expositiva clássica é aquela que predomina a apresentação oral por parte do docente. A aula dialogada ou interativa que combina explicação do docente com participação ativa do estudante. A aula demonstrativa, na qual o professor demonstra o que deve ser realizado pelos estudantes. A aula prática, na qual os estudantes aplicam na prática os conhecimentos construídos na aula. Qual tipo de aula a senhora utilizou durante a oferta das AARE e qual foi a mais predominante?
Professor S Utilizei as duas primeiras, até por causa das disciplinas que eu ministrava.

Entrevistadora: A expositiva clássica e a aula dialogada.
Professor S Predominante, eu acho que posso dizer, predominante, a expositiva clássica, porque as interações não fluíam muito bem, por mais que houvesse a tentativa de fazer uma expositiva dialogada, o retorno à interação eram muito prejudicados.

Entrevistadora: O que motivou a escolha deste tipo de aula?
Professor S Opção. Na modalidade remota, eu não gostava de gravar aulas. Muitos professores gravavam aulas e disponibilizavam para eles assistirem de forma assíncrona. Então, eu preferi não ter nada assíncrono, a não ser realmente as atividades. Eu preferi fazer tudo síncrono, considerando que o envolvimento dos alunos já era muito menor.

Entrevistadora: Ficava mais concentrado nas síncronas.
Professor S Sim, eu usei um volume de carga horária quase que 100% com as aulas síncronas, com encontros síncronos. Eu me encontrava duas vezes por semana com as turmas.

Entrevistadora: Como a senhora avalia o emprego deste tipo de aula no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes?
Professor S Eu acredito que se não fosse pelo contexto da pandemia, eu não acredito que seja um modelo ruim. O que foi ruim? Não tínhamos preparação para fazer isso. Não fomos capacitados, não fomos treinados para ter condição de fazer um ensino remoto bem feito. Então, na terceira etapa, a gente já fazia algo melhor, na primeira e na segunda. No entanto, já terminou e aí voltamos para o modelo normal, que tem uma zona de conforto maior. De você já sabe como fazer.
Entrevistadora: Hoje, a senhora ainda utiliza o Moodle, né?
Professor S Eu já utilizava o Moodle, continuo utilizando o Moodle para entrega de atividades, disponibilizar materiais. Se fosse possível no modelo atual da graduação, se pudesse ter uma parte que não fosse presencial, eu acredito que hoje os resultados poderiam ser bem melhores.

Entrevistadora: A senhora utiliza o Moodle na graduação e na pós?
Professor S Nos dois.

Entrevistadora: Considerando as metodologias de ensino tradicional, em que o docente exerce papel central de transmissão de conhecimento, a sócio-interacionista, que compreende o aprendizado a partir das relações estabelecidas entre o estudante e os demais membros da

comunidade, a ativa, que valoriza o papel ativo do estudante, bem como seu protagonismo e a realização de atividades na aula e fora dela, para construção dos seus conhecimentos. Qual metodologia de ensino a senhora utilizou nas AARE? Foi a tradicional, a sócio-interacionista ou a ativa?
Professor S Tentava usar a ativa. Ativa. Tentava usar a ativa. Embora a metodologia ativa seja alguma coisa incompatível com aula expositiva, predominantemente, né? Então, dá para fazer uma expositiva dialogada, mas só são bons os resultados quando, de fato, os estudantes entregam a parte deles, né?

Entrevistadora: Participam, interagem, teve esse problema de engajamento.
Professor S E como é que você faz uma expositiva dialogada se você joga uma questão para debate e ninguém fala nada. É como se você estivesse sozinho, né.

Entrevistadora: Teve esse problema, então, né? O que motivou a escolha dessa metodologia? A senhora conhece ou utilizou alguma outra métodologia, além da tradicional, sócio-interacionista e ativa?
Professor S Não, não usei.

Entrevistadora: Então, se concentrou mais na sócio-interacionista. Na ativa, né? A senhora falou ativa. Ativa.
Professor S É, na ativa.

Entrevistadora: Como a senhora avalia o emprego dessa metodologia ativa no processo de aprendizagem dos estudantes?
Professor S É único jeito de haver uma aprendizagem efetiva se o estudante assumir-se como protagonista. Se o estudante for só sujeito passivo, ele não vai aprender, ele vai passar, ele vai absorver um conteúdo mínimo suficiente para ele fazer uma avaliação e ser aprovado, mas não é algo que fica para a vida.

Entrevistadora: Quais plataformas para webconferência a senhora utilizou?
Professor S O Meet.

Entrevistadora: Com que frequência este recurso foi utilizado?
Professor S Toda semana. Todas as aulas.

Entrevistadora: Como que a senhora avalia o emprego deste recurso em relação às dificuldades e aos benefícios para o processo de aprendizagem dos estudantes?
Professor S Eu acho que era bom. Dentre os disponíveis e que eu sabia utilizar, eu sabia utilizar o Teams, eu escolhi não usar, porque eu estava ainda aprendendo, eu tinha acabado de oferecer, eu não me sentia segura para usar uma plataforma nova. Porque já era tudo muito novo. Eu sabia usar o Google, continuei usando o Google.

Entrevistadora: A senhora utilizava todas as funcionalidades?
Professor S Não, todas não. Eu habilitei muitas extensões, que os alunos podiam interagir, podiam pôr as carinhas, falar o que eles estavam sentindo, para fazer chamada, para eles colocarem chats, para eles colocarem perguntas. Eu habilitei muitas extensões na época. Nem me lembro do nome de todas elas, mas eu usei muitas, para justamente ampliar o lance das interações.

Entrevistadora: E as plataformas de Ava, de ambiente virtual, qual que a senhora utilizou mais, o Moodle, o Teams, o Google Classroom?
Professor S Só o Moodle.

Entrevistadora: Só o Moodle. Com qual frequência esse recurso foi utilizado?
Professor S Todas as aulas.

Entrevistadora: Todas as aulas. E como que a senhora avalia as dificuldades e os benefícios para a aprendizagem do aluno?
Professor S Ninguém se queixou. Eu ponho as gravações das aulas lá, eu ponho os slides lá, eu ponho as atividades, eles também entregavam as atividades por lá. Nunca tive problemas.

Entrevistadora: Então, ele contribuiu para o processo. A senhora utilizou trabalhos em grupo ou dinâmicas para trabalhar com conteúdo? A senhora já respondeu, né? Já.
Professor S Na graduação, não.

Entrevistadora: Foi mais na pós?
Professor S Na pós. Na pós, eles tinham atividades em dupla. Eles tinham que apresentar alguns conteúdos. Então, eles tinham que fazer essa preparação entre eles.

Entrevistadora: Eu vou pular aqui, então, porque na graduação não utilizou, né? Porque em grupo, não. O que a senhora achou mais difícil na graduação, qual foi?
Professor S Eles reclamavam muito até de interagir e participar nas aulas, né? Então, eu não sabia quais eram as condições para que eles se reunissem remotamente. Então, eu não ia contar com isso.

Entrevistadora: Entendi. A senhora chegou a utilizar jogos como estratégia para, assim, tipo de desafio, pontuação, trabalho cooperativo, ludicidade?
Professor S Não.

Entrevistadora: A senhora utilizou vídeos educativos durante as aulas síncronas ou indicou vídeos para as atividades assíncronas?
Professor S Sim, sim. Vídeos, sim.

Entrevistadora: Como é que a senhora trabalhava com os vídeos?
Professor S Como conteúdo complementar às aulas.

Entrevistadora: Sim, mas na sala de aula...
Professor S não, disponibilizava os links para que eles assistissem e tinha sempre uma atividade vinculada.

Entrevistadora: Em qual plataforma, repositório a senhora buscava esses vídeos? YouTube. YouTube? Mais alguma?
Professor S Eu só conheço o YouTube.

Entrevistadora: Com qual frequência a senhora utilizava esses vídeos?
Professor S Ahh umas três vezes durante o período. Hoje eu até uso mais. Para cada aula sempre eu tento buscar algum vídeo, conteúdo complementar e disponibilizo, mas na ocasião do ensino remoto, não. Era eventual.

Entrevistadora: E como que a senhora avalia o emprego desse recurso para a aprendizagem, considerando as dificuldades e os benefícios?
Professor S Eu acho que ele pode ser bom porque o aluno não conseguia se concentrar ou participar efetivamente da aula, quando ele tinha que estudar para a prova, ele recorria aos vídeos. Então, era um auxílio.

Entrevistadora: A senhora pode citar algum vídeo que foi utilizado?
Professor S Há vídeo-aulas de alguns professores que eu conheço, que têm muitos materiais gravados em forma de vídeos. Muitos professores, autores, referência das disciplinas que têm coletâneas de vídeos gravados.

Entrevistadora: A senhora pode citar algum exemplo para a gente?
Professor S Vídeos do professor Eliseu Martins, Bruno Salote, Nelson Carvalho.

Entrevistadora? A senhora utilizou aplicativos para quadros interativos, tipo Padlet, Jumboard, Prezi? Aqueles que o aluno compartilha vídeo, compartilha comentário em um quadro?
Professor S Não.

Entrevistadora: A senhora já me respondeu essa pergunta aqui, que é sobre aplicativo que gravou aulas. A senhora já falou?
Professor S Gravava no próprio Meet.

Entrevistadora: E a senhora usava frequentemente?
Professor S Todas as aulas eram gravadas. Todas. Do ensino remoto, todas.

Entrevistadora: E como que a senhora avalia o emprego desse aplicativo, desse recurso?
Professor S Na verdade, eu acho que ninguém assistia. Eu nunca ouvi falar que alguém tenha assistido.

Entrevistadora: As aulas gravadas?
Professor S Aham.

Entrevistadora: Foi difícil então, né? Nesse período. Hoje, a senhora trabalha só com aula online? Presencial. Desculpa. Só presencial.
Professor S Na minha faculdade não tem nenhum curso que tenha que agora é remoto.

Entrevistadora: Para gerenciamento de conteúdo, a senhora usou qual aplicativo?
Professor S Moodle.

Entrevistadora: O Mudo?
Professor S Só o Mudo?

Entrevistadora: Com que frequência?
Professor S Todas as aulas.

Entrevistadora: Todas as aulas? E como que a senhora avalia o emprego do Moodle?
Professor S Eu gosto. Eu gosto. Todo mundo se inscreve, eu acompanho os acessos deles. Eles têm que me entregar os materiais por lá. Eu já corrijo lá, já avalio lá.

Entrevistadora: Fica disponível, né? A senhora posta o material lá também?
Professor S Sim, sim.

Entrevistadora: A senhora usou todas as funcionalidades do aplicativo?
Professor S Não, todas não. Não sei usar todas, mas para o que eu dou conta...

Entrevistadora: Tem muita funcionalidade também, né? E para a troca de mensagens com os estudantes, a senhora usou qual aplicativo? Foi o WhatsApp, Telegram? Qual?
Professor S O Moodle também.

Entrevistadora: O Moodle? Chegou a usar o WhatsApp?
Professor S Não. Era tudo no Moodle? O WhatsApp a gente enlouquece, né? Passar o WhatsApp para os alunos.

Entrevistadora: Mas na época a senhora não chegou a utilizar o WhatsApp?
Professor S Só para os orientados de TCC.

Entrevistadora: E a senhora utilizou o Moodle para a troca de mensagens pontuais? Para envio de material, conteúdo, disciplina, realização de reunião?
Professor S Sim, reunião não.

Entrevistadora: Reunião já era o Meet, né?
Professor S No Moodle eu ponha só o link.

Entrevistadora: E conversava com eles por lá também?
Professor S Por fórum ou por mensagens e por e-mail.

Entrevistadora: E-mail também. Para mensagem mais pontual era... pelo Moodle.
Professor S Pelo Moodle.

Entrevistadora: E utilizava com que frequência?
Professor S Sempre que eu precisava dar o aviso. Ou avisar que...

Entrevistadora: Tinha que ser tudo escrito nessa época, né? O professor ficou bem sobrecarregado.
Professor S A gente trabalha muito mais. Nossa.

Entrevistadora: Muito mais horas do que o presencial?
Professor S Muito mais.

Entrevistadora: E como a senhora avalia o emprego do Moodle para esse tipo de troca de mensagem pontual? Você acha que ele é um recurso bom para isso?
Professor S Eu acho que é bom. Tanto que eu sempre usei, desde que eu comecei a trabalhar na UFU.

Entrevistadora: Já usava ele também para a troca de mensagens?
Professor S Já usava e continuo usando.

Entrevistadora: A senhora chegou a utilizar redes sociais para trocar de mensagem com os estudantes? No YouTube, Instagram, Facebook?

Professor S Não.

Entrevistadora: Em relação à sua prática docente, como que a senhora avalia sua prática docente hoje em relação à sua prática no período das AARE?
Professor S Hoje eu me sinto mais leve, mais livre, porque não é o fato de ser remoto que era a maior dificuldade. Eu acho que a maior dificuldade era não ser possível sentir a participação deles. A gente não conseguir ter o termômetro se o que a gente estava fazendo estava atingindo os estudantes. Como é que eles estavam recebendo isso? Essa falta desse termômetro da parte deles me deixou muito insegura, muito.

Entrevistadora: E a senhora acha que teve algum recurso que foi utilizado que hoje facilita a sua prática? Porque naquela época, às vezes, não era utilizado?
Professor S Não. Já usaram o Moodle? Já.

Entrevistadora: Qual o recurso tecnológico e midiático que a senhora continua a utilizar?
Professor S Os mesmos que eu já utilizava antes do ensino remoto. Atividades de Moodle, softwarezinhos de enquetes, de quiz, de wiki.

Entrevistadora: Ainda usa?
Professor S Ainda uso.

Entrevistadora: Chegou a utilizar, então, antes da pandemia, todos esses. A gente está encerrando e vou deixar aqui livre para a senhora, se quiser fazer algum comentário sobre o que a senhora vivenciou na pandemia. O que a senhora acha que pode falar para a gente aqui nesse trabalho?
Professor S Esse trabalho que vocês estão desenvolvendo é interessante. Inclusive, se ele tivesse surgido antes, a gente teria respostas melhores. Porque agora, praticamente três anos depois, eu tive dificuldade para me lembrar de muitas coisas. Eu acredito que amanhã, depois, vou me lembrando de coisas. Está sendo uma oportunidade de a gente tentar relembrar e reviver aquele período tão estranho. A palavra que eu resumiria é estranho. Foi um período muito estranho para a gente trabalhar. Não tinha muito com quem trocar as dificuldades, comentar, pedir ajuda. A gente pedia ajuda para quem? Estava todo mundo na mesma situação. Tentando aprender, tentando entregar, tentando cumprir um cronograma que a gente não sabia muito bem. Nós não tivemos tempo para preparar isso.

Entrevistadora: Ninguém achava que ia durar tanto, né?
Professor S É. E foi um aprendizado gigantesco para todos nós. Os resultados, na minha opinião, não foram dos melhores em termos de aprendizagem, eu acho que não se aproveita muito do que foi dado nos períodos remotos. Sinceramente. Apesar da gente ter trabalhado muito mais, na minha opinião, acho que não se aproveita. A parte de construção de conhecimento efetivo para os estudantes.

Entrevistadora: Mais alguma coisa que você quer falar?
Professor S Não. Parabéns pela pesquisa.

Entrevistadora: Tá bom, obrigada. Eu vou desligar aqui.

ENTREVISTA 13

Entrevista realizada pela pesquisadora: Regina

Data: 08 de outubro de 2024.

O nome da professora entrevistada não será divulgado.

Entrevistadora: O nome da senhora não vai ser identificado também de forma alguma. E é isso que eu tinha para falar.
Professor H: Ok.

Entrevistadora: Então, posso começar? A gente vai começar aqui com o perfil do docente. Aí a senhora pode falar a formação da senhora, graduação, mestrado, doutorado.
Professor H: Eu sou formada em arquitetura e urbanismo. Sou arquiteta e urbanista. Você quer saber de onde, Regina?

Entrevistadora: É, onde que a senhora se formou, a graduação, onde que foi mestrado, doutorado.
Professor H: Eu fiz a graduação na PUC de Campinas, depois eu fiz uma especialização, eu me formei, na verdade, no final de 1991, em janeiro de 92. Depois eu fiz uma especialização na Mackenzie, em Arquitetura e Urbanismo também. Aí fiz o mestrado na USP de São Paulo, na Faculdade de Arquitetura e Urbanismo de São Paulo. Depois eu fiz o doutorado também na USP, na FAUSP, que é a Faculdade de Arquitetura e Urbanismo de lá. E depois eu fiz dois pós-doutorados na UNICAMP, na SECFAL, que é a Faculdade de Engenharia Civil e Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da UNICAMP.

Entrevistadora: A idade da senhora?
Professor H: 56 anos.

Entrevistadora: Sexo?
Professor H: Feminino.

Entrevistadora: O tempo de experiência na docência universitária?
Professor H: 26 anos.

Entrevistadora: Em qual unidade acadêmica que a senhora trabalha?
Professor H: Faculdade de Arquitetura e Urbanismo e Design, FAUED.

Entrevistadora: curso no qual a senhora atua, é só no de Arquitetura mesmo?
Professor H: No de Arquitetura e Urbanismo e no curso de pós-graduação no curso de Arquitetura e Urbanismo também.

Entrevistadora: As disciplinas que a senhora ministrou durante a oferta da segunda etapa das AARE, das atividades, na verdade, na UFU, foi denominado AARE, atividades acadêmicas remotas, que é o período do ensino remoto emergencial.
Professor H: É que ano que é? É o de 2021, né?

Entrevistadora: 2020. É, 2020.
Professor H: A obrigatória já. Ela já começou com a segunda etapa

Entrevistadora: Em 2021, foi de agosto a outubro de 2021 (2020).
Professor H: Isso.

Entrevistadora: E aí depois iniciou o primeiro período remoto, regular remoto (2021).
Professor H: Isso. Olha, Regina, eu ministrei Teoria do Urbanismo 3 e a disciplina de Arquitetura, Urbanismo e Meio Ambiente e ministrei um ateliê de projeto integrado de projeto urbano. Essa última de ateliê, ela na verdade, uma parte dela foi remota e uma parte foi presencial. Ela foi híbrida.

Entrevistadora: Aí já foi na época da etapa híbrida. Que já podia ser o ensino híbrido.
Professor H: Foi no final de 2021, acho que foi, né?

Entrevistadora: Que já podia ser híbrido. Essa etapa híbrida eu não estou me lembrando aqui agora, quando iniciou. Mas foi entre 2020 e 2021 que foi a segunda etapa...
Professor H: É porque eu tô perguntando, porque é o seguinte, teve uma parte da pandemia que eu estava afastada pro pós-Doc, entendeu? Então, eu retomei justamente quando já não estavam mais ofertando aquelas disciplinas especiais, sabe? Lembra?

Entrevistadora: Sim, mas em 2020 a senhora, acho que no segundo, sim. A gente vai começar... A senhora teve os planos...
Professor H: Eu não dei aula não, eu dei aula em 2021.

Entrevistadora: Não, mas pode ser 2021 também.
Professor H: Porque meu afastamento foi do meio do ano de 2020 a meio do ano de 2021, entendeu? Então, eu dei aula no segundo semestre de 2021, no modo remoto.

Entrevistadora: A senhora tem o plano de ensino dessas disciplinas? Se a senhora tiver, depois se a senhora puder me encaminhar. Mas se não tiver, depois a gente vê como que faz aqui.
Professor H: Eu tenho que verificar.

Entrevistadora: Mas pode ser depois, porque...Você nem lembra?
Professor H: Lembro.

Entrevistadora: Mando no WhatsApp.
Professor H: No WhatsApp?

Entrevistadora: A gente vai começar agora sobre as estratégias e sobre os recursos didáticos que foram utilizados durante o ensino remoto emergencial, as AARE. A senhora recebeu da UFU ou da Unidade Acadêmica definição ou orientação sobre como propor as AARE. O planejamento das ações, estratégias e recursos pedagógicos, plataformas, duração das atividades síncronas e assíncronas, avaliações entre outros?
Professor H: Sim, eu recebi, eu não lembro o formato que veio. E recebi orientações.

Entrevistadora: A senhora lembra qual foi a principal definição de orientação que foi oferecida nessa época?

Professor H: Sim. Eu lembro algumas coisas. Eu lembro da orientação sobre a utilização do Teams, da plataforma Microsoft Teams, inclusive fiz um curso, ofertado pela UFU, para poder realizar melhor, com a plataforma. Uma das nossas dificuldades era justamente com as disciplinas práticas do curso. Então a gente discutiu um pouco sobre como orientar o desenvolvimento dos projetos, tanto que eu não quis ofertar projeto remoto. Então a gente só ofertou projeto remoto quando veio a possibilidade do híbrido já. E acho que basicamente essas são as informações mais importantes. 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, mas só com as "bolachinhas" aparecendo. Tive um caso de um aluno uma vez, que eu estava conversando com ele, ele estava na esquina de uma avenida assistindo a aula. Eu não entendi, como assim, ele está assistindo a aula na esquina da avenida, não faz o menor sentido. Mas a orientação sobre abrir a câmera, eu tentava fazer isso, sempre pedia, com muita dificuldade eles abriam, ou um ou outro. E outra recomendação que a gente recebeu era de a gente fazer uns pequenos intervalos para poder levantar, tomar água, essas coisas, acho que basicamente foi isso que eu me recordo.

Entrevistadora: Sobre essas orientações, a senhora acha que foram suficientes para a sua atuação nas AARE, a ajudaram a ofertar as atividades que colaboraram com o processo de aprendizagem dos estudantes satisfatoriamente?
Professor H: 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. Então eu via muita dificuldade dos estudantes, inclusive social.

Entrevistadora: Muitos estudantes, não abriam a câmera, às vezes, por não ter nem um local em casa.
Professor H: Às vezes ficavam com vergonha. Eu motivava os estudantes a abrir, a procurar um lugar que eles se sentissem mais seguros, mas foi uma coisa difícil, eu vi que a gente ficou muito sozinha, então equipamento, iluminação, câmera, a sorte que eu estava com um notebook novo que me possibilitou trabalhar, mas com muita dificuldade, eu vi que muita gente teve dificuldade por conta disso. E muitos problemas de conexão com a internet, a gente teve que sustentar tudo, a gente não teve apoio financeiro nenhum da universidade para isso. A gente passou a usar a internet, então eu precisei melhorar a internet de casa, melhorar o plano. 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.
Entrevistadora: Exigiu muito do professor.
Professor H: Foi um desgaste imenso, então a gente não teve esse apoio, e outra coisa é preparar todo o material, que ele é diferente, para apresentar remotamente, o material didático. Então a gente não teve esse treinamento, teve a oferta de alguns cursos pela DICAP, mas não em um ponto ou nível que a gente conseguia resolver tudo numa aula.
E fora essa questão da interação dos estudantes, avaliação, foi muito difícil.

Entrevistadora: A senhora recebeu ajuda de outras pessoas, se sim, de quem? De colegas?
Professor H: Não precisei, fui atrás por minha conta, eu conhecia muita coisa, eu conseguia contornar.

Entrevistadora: Em relação à oferta das AARE, comente, a senhora seguiu o cronograma que geralmente é utilizado nas aulas presenciais, ou utilizou outra forma de organização? Qual?
Professor H: Eu precisei mudar, principalmente nas disciplinas teóricas, eu trabalhava com debate em sala de aula, também, além das aulas expositivas, trabalhava sempre com processos de debate entre os alunos e o debate remoto não acontece, muito difícil, acontece a exposição da apresentação, mas debater, nossa, ninguém participa, ninguém interage, uma catástrofe, então essa parte tive que mudar todinha. Outras coisas que a gente faz, na arquitetura mesmo que é visitar obras, projetos, é impossível, então a gente perdeu isso também. Então precisei adaptar, e a gente ficava mesmo com a apresentação remota de exemplos na tela mesmo.

Entrevistadora: A senhora usava vídeos?
Professor H: Usava vídeos, YouTube para localizar vídeos e a própria plataforma Google para fazer a pesquisa de imagens, para favorecer, com indicativo de links e tudo mais.

Entrevistadora: A senhora ofertou apenas atividades síncronas ou síncronas e assíncronas?
Professor H: A gente tinha atividades assíncronas que era uma complementação, normalmente, eu considerava a análise de projeto, a análise de texto como atividades assíncronas.

Entrevistadora: A senhora chegou a gravar aula para postar o Teams?
Professor H: Eu gravei, mas eu não postava, eu entendo que isso aí é um problema sério de domínio de propriedade intelectual, então eu não concordo com divulgação de aula gravada e muito menos com ensino a distância em Arquitetura e Urbanismo na graduação. Então eu optei por não divulgar as minhas aulas. Eu gravava no sentido corretivo mesmo, para fazer uma adaptação, melhora mesmo, mas não para divulgar conteúdo para aluno que não esteve presente na aula. Eu não considerava isso não.

Entrevistadora: Sobre a oferta das atividades síncronas e assíncronas, a senhora utilizou as duas modalidades?
Professor H: Síncronas e assíncronas? Você se refere às síncronas que eles fazem durante a aula?
Entrevistadora: Sim.
Professor H: Mas as assíncronas seria alguma coisa gravada?
Entrevistadora: Sim, algum trabalho.
Professor H: Teve uma atividade assíncrona que eu fiz, que foi para eles entregarem o resultado da apresentação. A avaliação foi feita por meio de vídeos, eles gravavam vídeos da apresentação e enviavam para mim. Sim, fiz isso. É considerado assíncrona, mas eu não gravei aula e divulguei.

Entrevistadora: Considerando a classificação dos tipos de aula. Aula expositiva clássica, em que o predomínio é a apresentação oral do docente, a aula dialogada e interativa que combina a explicação docente com a participação ativa dos estudantes, a aula demonstrativa na qual o docente demonstra o que deve ser realizado pelos estudantes, a aula prática na qual os estudantes aplicam na prática os conhecimentos construídos nas aulas, reflita: quais tipos de aula a senhora utilizou na oferta das AARE e qual tipo de aula foi mais predominante?
Professor H: Eu fiz a tentativa da aula interativa dialogada, e fiz a tentativa da demonstrativa também. Essa demonstrativa é mais difícil, porque para demonstrar algumas coisas na tela do computador não é fácil, mas então predominantemente eu trabalhei com a dialogada, interativa dialogada, mas é aquilo que eu comentei com você, os estudantes tiveram muita

dificuldade de corresponder então meu tipo de aula ficou muito prejudicado, porque eu não trabalho com aula expositiva clássica em que eu só jogo conteúdo, eu não faço isso. Então, isso aí foi uma perda muito grande, eu tive que inclusive rever a forma de trabalhar e aumentar os conteúdos expositivos, porque eu não conseguia ativar a turma, o engajamento era quase zero, uma turma de 40, 45, dois, três participavam. É muito pouco.

Entrevistadora: Foi um período bem complicado, muito difícil. A aula que predominou foi a dialogada interativa?
Professor H: A demonstrativa é difícil, eu fazia, mas usava aquele Bord, dentro do próprio Teams tem um link que você abre o quadro e consegue desenhar e escrever, então eu usei aquilo para poder desenhar e poder demonstrar algumas coisas, ou vídeos. Mas a feitura da aula prática, como te falei, só ofertei o Ateliê de Projeto que é prático apenas quando foi possível fazer híbrido, porque a gente trabalhou uma parte teórica, no formato on-line e a parte prática a gente foi para sala de aula.

Entrevistadora: O que motivou a senhora na escolha deste tipo de aula, a aula dialogada?
Professor H: Eu sempre trabalhei com a aula dialogada como princípio pedagógico reflexivo, desde o início da minha carreira, há muitos anos atrás, há 26 anos atrás eu já comecei com isso, porque eu acredito nessa formação reflexiva, crítica. E a Arquitetura e Urbanismo é possível ser desenvolvida a partir dessa reflexão crítica e a reflexão crítica só é possível desenvolver fazendo a reflexão. Eu vejo a sala de aula como o ambiente para fazer essa reflexão, quando a gente faz ela sozinha, acontece, mas não na profundidade, na complexidade numa turma a gente consegue, com mais gente participando.

Entrevistadora: Como a senhora avalia esse tipo de aula no processo de aprendizagem dos estudantes.
Professor H: Eu vejo que no meu entendimento é a melhor maneira de aprendizagem porque coloca o estudante numa posição pensante em que ele precisa recorrer ao seu arcabouço cultura, à sua visão de mundo, relacionar assuntos, temas, verificar e avaliar aplicações, então, quando a gente oportuniza para eles o diálogo, a aula fica bem mais rica, quando é só um professor falando, falando, muito não acompanham, muito perdem a lógica, perdem o raciocínio. Então a aula dialogada, eu inclusive trabalho com questões chaves durante a aula, eu sempre faço questões chaves para colocar todo mundo pensando. E eles cansam, lógico, é cansativo, mas é muito bom, eu vejo que eles gostam, não é todo mundo, tem uma parcela que ainda até o final do curso fica com a postura do cursinho de quere só beber, beber e receber tudo pronto. Mas tem uma parte dos alunos que ao longo do curso ele vão me entendendo e passam a optar por esse tipo de aula também, eu vejo que o efeito é muito positivo.

Entrevistadora: Para a formação do estudante, essa parte reflexiva em que ele pode participar e interagir, é muito importante.
Professor H: E poder ter espaço para falar o que pensa, isso é muito importante para eles também, até do ponto de vista psicológico, eles vão ganhando força, eles vão se empoderando, vão crescendo, então é muito bom.

Entrevistadora: Considerando as metodologias de ensino, a tradicional, na qual o docente exerce papel central na transmissão de conhecimentos, a sóciointeracionista que compreende o aprendizado a partir das relações estabelecidas entre os estudantes e os demais membros da comunidade, a ativa que valoriza o papel do estudante, bem como seu protagonismo e a realização de atividades na aula e fora dela para a construção de seus conhecimentos, reflita, qual metodologia de ensino a senhora utilizou durante o período das AARE.

Professor H: O ativo não foi possível, porque esse daí a gente precisaria realmente estar no presencial. Na nossa área de Arquitetura e Urbanismo é mais difícil e mesmo para que ele possa ocupar o lugar protagonista eu vi que isso aí ficou mais difícil. Eu consegui um pouco na pós-graduação, o ativo. Na graduação eu fiz a tentativa, sempre tentei o sociointerativo, mas a gente acabava recaindo muitas vezes no clássico, porque o estudante não produzia. Porque o interativo depende do estudante produzir, se ele não produz, não tem o interativo, eu acho que é interativo porque era remoto, mas presencial seria integrativo que integra as pessoas, sociointegrativo. Eu não conseguia a integração deles, muitas vezes ficava só um diálogo entre eu e aquele estudante, o resto não participava de nada, sabe, então, a gente muitas vezes recaía no clássico, porque eles iam ficar sem conteúdo.

Entrevistadora: A senhora conhece ou utilizou algum outro metodologia de ensino?
Professor H: A situação-problema. A gente trabalha em Arquitetura e Urbanismo, 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 faz muito isso e nas aulas práticas também.

Entrevistadora: Como estudo de caso ou algo assim.
Professor H: Não chega a ser um estudo de caso, é situação-problema mesmo, às vezes apresenta a situação, ele utiliza também de um princípio da aula invertida e aí a partir desse princípio da aula invertida, os estudantes vão atrás da fundamentação, de como resolver, dá prática. Então, assim, eu utilizo disso, utilizei também, mas não funcionava muito bem, ficou muito difícil. Essa questão do remoto é muito séria para nós, na nossa área de Arquitetura é muito complexo. A gente lida com as realidades concretas e para ele trabalhar com a situação problema ele precisa vivenciar, tem que vivenciar.

Entrevistadora: Como a senhora avalia o emprego desse tipo de método no processo de ensino aprendizagem.
Professor H: Para mim é o melhor e eles, até no sentido deles próprios, quando fazem uma avaliação qualitativa também, eles comentam que aprendem muito mais. Eu utilizo muito aquela coisa do aprender fazendo, aprender aprendendo e aprender fazendo.

Entrevistadora: É aquele tipo de metodologia ativa, Maker, em que o aluno aprende fazendo.
Professor H: Sim, então a situação problema conduz nesse caminho, então para mim, é o que eu tenho visto os melhores resultados dos estudantes, porque eles apropriam mesmo do conhecimento, introjetam, processam e aí passam a ter posse daquilo, é deles mesmo, enquanto que quando a gente está muito no ensino que o professor apenas deposita conhecimento, a sensação que eu tenho, não dura dois dias os conhecimentos que a gente passa. A partir do momento que a gente trabalha com o emprego daquilo diretamente numa atividade é que eles começam a realmente discutir o assunto, a fazer perguntas, a entrar mesmo na questão.

Entrevistadora: Compreende melhor. A senhora me falou que utilizou três tipos de metodologias ativas, a aprendizagem baseada em problemas, a aula invertida e a Maker que fazem parte das metodologias ativas. Quais as plataformas para Webconferência a senhora utilizou, tem o Teams, Jetsi, Google Meet, RNP ou outro tipo?
Professor H: Predominantemente eu usei o Teams, mas eu usei muito o Google Meet e usei alguns momentos o Zoon. Mas eu usei bastante o Teams e a plataforma Google, que muitas vezes facilitava, o Teams é pesado, então alguns alunos tinham muita dificuldade de acompanhar pelo Teams.

Entrevistadora: A senhora teve que ensinar o aluno a manipular?
Professor H: Não pela dificuldade de gerenciamento, nada disso, porque o programa é muito pesado e as máquinas que eles tinham não tinha capacidade para rodar. Então a plataforma do Meet era muito mais fácil, mais leve.

Entrevistadora: A senhora utilizava todas as funcionalidades disponibilizadas por essas plataformas ou optava apenas por algumas?
Professor H: Todas não. Mas era vídeo, aquele quadro que te falei, 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. Então lançava assim, aquele classnotebook que é o caderno, então às vezes, pelo menos, apresentava para eles, poucos usavam, mas eu sempre apresentava. Usava também o lançamento de tarefas, e avaliações, tudo pela plataforma. A única coisa que não funciona muito bem foi o somatório, o quanto das notas, a plataforma faz de um jeito estranho, nunca funcionou muito bem e nem para baixar aquele arquivo do excel também, eu não gostava muito não. Mas 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, aquele canal geral que a gente faz postagem diretas para eles, o chat e criava canais quando ia fazer trabalho de grupo, 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. Então, assim, realmente eu usei, agora, usei também os Google DOCS, porque às vezes eles postavam alguma coisa, Google não, perdão, no arquivo de Word na própria plataforma do Teams, porque ele fica instantâneo e a gente consegue corrigir, comentar tudo e eles vão vendo ao mesmo tempo. Então também usei isso. E usei, tem aquele aplicativo também, de fazer os vídeos, Sharepoint, acho que é. O calendário eles usavam também, e também o agendamento das aulas ficava tudo no calendário.

Entrevistadora: Como a senhora avalia o emprego destes recursos considerando as dificuldades de sua utilização e a contribuição no processo de aprendizagem dos estudantes?
Professor H: Eu vejo que essa plataforma da Microsoft, a Teams, é muito boa. A única ressalva mesmo é porque ela é uma plataforma pesada, precisa de máquina boa para poder rodar. Mas em termos de ferramentas, ela atende muito bem. Como te falei, não abandonei, até hoje eu dou 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 que antes tinha dificuldade para dar orientação, às vezes a gente não consegue estar presente em sala, ou o aluno também, a gente pode utilizar lá, 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.

Entrevistadora: Como ambiente AVA, ambiente Virtual de aprendizagem, a senhora utilizou o Moodle, Google Classroon, ou a senhora utilizou outros.
Professor H: O Classroom da Google eu usei, mas pouco, só como alternativa quando dava algum problema de conexão. E como a plataforma Teams era disponibilizada para nós na UFU fiquei mais nela mesmo. Usei o classroom da Google porque eu tenho conta na Google, porque não é todo mundo que tem o acesso de todos os recursos não, você tem que pagar.

Entrevistadora: O Moodle a senhora não chegou a utilizar não?

Professor H: Não, eu não usei, eu já conhecia ele de antes, mas o Moodle, realmente, eu não tenho nenhuma familiaridade com ele.

Entrevistadora: A senhora utilizou trabalhos em grupos e ou dinâmicas para trabalhar o conteúdo e estimular o engajamento dos estudantes? Qual?
Professor H: Trabalhei, trabalhei em grupo com as atividades teóricas mesmo, então, teve atividade individual, mas também estudos de referências, de conteúdos para a gente poder debater em geral era em grupo.

Entrevistadora: A senhora formava esses grupos no Teams?
Professor H: No Teams. Mas eu formava, não aleatório, eu formava a partir do que eles indicavam que preferiam. Então eles indicavam os grupos, a formação dos grupos e aí eu ia lá, manualmente, e formava os grupos para eles.

Entrevistadora: Com qual frequência a senhora utilizava essa estratégia de grupo?
Professor H: Eu usei em todas as disciplinas que eu dei, mas não como única atividade. Eu tive atividade de dupla, tive atividade individual e tive atividade em equipe. Normalmente, eu trabalho com aproximadamente três, quatro atividades avaliativas durante o semestre. Então talvez, a gente ficasse assim, uma individual, uma em dupla e
duas em equipe.

Entrevistadora: E como a senhora avalia o emprego dessa estratégia de grupo, considerando as dificuldades de sua utilização e a contribuição dela nos processos de aprendizagem dos estudantes.
Professor H: O envolvimento da turma é maior quando é em equipe, eles se envolvem mais, obriga eles a se envolverem, engajarem. A individual ninguém quer saber, interação muito mal. Não é que seja ninguém, mas é um percentual muito baixo. Mas a equipe tem um problema. A equipe dependendo do número de integrantes, eu colocava assim, no máximo quatro, cinco, dependendo do tamanho da turma, por que? Ela mascara quem não quer trabalhar, ou quem tem dificuldade de se envolver, então ela esconde, ela sombreia esses alunos. Eu tenho críticas sobre as equipes por conta disso, eu vejo que é importante trabalhar em equipe, mas eles têm que em algum momento passar por alguma atividade individual, porque tem aluno que fica escondido, que tem dificuldade mesmo de interagir, de se colocar, dificuldade de defender sua ideia, e aí alguns conseguem mais, eles vão sombreando e acaba que tem um pouco de competitividade, rivalidade entre eles, não tem como, então eu vejo que as vezes, alguns estudantes ficam na margem, isso é difícil da gente conseguir contornar.

Entrevistadora: Pode ser o psicológico, a timidez.
Professor H: Pode, pode muita coisa e tem esses que fazem o curso na "barriga", que não fazem nada.

Entrevistadora: Mas é difícil, o curso é difícil, tem que dedicar.
Professor H: Mas se o grupo coloca o nome dele, não tem como a gente falar, ele não fez. Como que a gente fala, não ele não fez nada, o grupo vai lá e põe, porque tem grupo que não, eles não aceitam. Fulano não fez nada. Tem grupo que fala. Mas tem grupo que põe o nome e o aluno vai.

Entrevistadora: A senhora chegou a utilizar gamificação, jogos como estratégia?
Professor H: Não utilizei jogos.

Entrevistadora: Utilizou vídeos educativos para as atividades síncronas ou indicou vídeos para as atividades assíncronas?
Professor H: Sim, eu utilizei vídeos.

Entrevistadora: Em quais plataformas ou repositórios a senhora buscou esses recursos?
Professor H: Eu usei bastante no YouTube, mas sempre referenciados por instituições de ensino superior, as consagradas ou por algum profissional que eu tenha referência, e utilizei a Google Scholar. Google Scholar é uma plataforma, a partir de uma pasta de referencial de conteúdo, é bastante interessante. E também, eu tive algum material da UNICAMP, porque como eu fiz o Pós-Doc lá, eu acabei interagindo, eu participei como professora convidada lá numa disciplina na graduação e aí também aprendi muita coisa com a UNICAMP, foi bacana, inclusive, teve uma época que usei a plataforma Google que eu tinha acesso pela UNICAMP, para usar o classroom, a sala de aula da Google, mas lá também, uma sistemática pelos professores, que eu participei, que também ajudou um pouco. E a própria UNICAMP sempre tinha uns informativos sobre conteúdos que dessem apoio para os docentes, e eu estava como professora convidada, então eu recebi muita coisa, muito informativo de lá.

Entrevistadora: Com qual frequência a senhora utilizou esses recursos?
Professor H: Eu usei com uma certa frequência, porque às vezes precisava informar sobre alguma atividade que tinha pretensão. Até mesmo como utilizar a própria plataforma Teams, a gente precisava, às vezes, de alguma informação sobre isso, usava os recursos do YouTube.

Entrevistadora: E como a senhora avalia o emprego desses recursos, desses vídeos, desses materiais que a senhora utilizou, considerando as dificuldades e a contribuição no processo de aprendizagem dos estudantes?
Professor H: Eles são bons, desde que haja cuidado de fazer uma seleção criteriosa do material, não pode utilizar qualquer coisa, tem que selecionar a partir do profissional e da instituição, não pode ser um vídeo que não tenha um referencial reconhecido. Então esse é um cuidado, inclusive da própria internet, de buscar dados que são confiáveis, então o material que eu sempre utilizo eu busco com referencial consagrado tanto nacional como internacional.

Entrevistadora: A senhora tem exemplo de algum vídeo educativo que a senhora utilizou nas aulas remotas?
Professor H: E usei algumas coisas. Teve um material que eu usei, mas ele não foi pensado especificamente como educativo no sentido pedagógico, didático, embora, eu usei assim, mas o conteúdo dele não tem a ver com isso. É a plataforma da ONU, o escritório das Nações Unidas no Brasil, como material sobre a agenda 2020/2030, de desenvolvimento sustentável. Então, o material, a maneira com que eles trabalharam e trabalham ainda com a agenda 20/30 tem princípios sistêmicos, eu utilizei muito esse material como referencial para eles entenderem como trabalhar, além do que eu tinha o interesse nos conteúdos também, específicos da agenda 20/30, mas da maneira com que eles desenvolveram para divulgar, para construir conhecimento, então eu usei bastante essa plataforma. Esse, eu acho que pode ser um exemplo bom.

Entrevistadora: Essa é a minha próxima pergunta, mas a senhora já respondeu. Como a senhora utilizou esse material na sua proposta pedagógica. Assim, mais especificamente, tem como a senhora falar, ou é isso mesmo?
Professor H: Eles tem uma plataforma da Agenda 20/30 no Brasil, essa própria plataforma é muito didática, pelos conteúdos que estão dispostos lá e a maneira com que eles vão entrando nas prefeituras, a maneira como eles divulgam e isso é um lado e tem a construção dos

indicadores de sustentabilidade em cada município e eles tem um curso sobre a agenda 20/30, que é on-line, e é assíncrono, e esse curso, a maneira como ele foi estruturado, eu fiz o curso, a maneira com que eles foram estabelecendo as fases e etapas do curso e como você passa de um para outro. Eu achei muito interessante, eu sugeri muito que os alunos fizessem o curso e utilizei a maneira com que eles sistematizaram o conhecimento aí e construíram, porque além de sistematizar tem uma construção, tem um saber, então, vale a pena conhecer, porque o princípio da agenda 20/30 é baseado no pensamento sistémico, então é em rede, ele é de rede dentro de rede, então é bem interessante, eles conseguiram e conseguem até hoje, estão avançando bastante nessa ideia, porque conseguiram chegar, não ficou aquela coisa distante da realidade, pedagogicamente falando, vale a pena estudar e entender como eles fazem, porque é muito rico.

Entrevistadora: Ainda mais nessa parte sustentável?
Professor H: É com a participação, porque sustentabilidade é possível se houver participação e engajamento de todo mundo, então, eu vi que o escritório no Brasil da ONU tem uma experiência muito interessante e eles, assim, com uma produção imensa de vídeos, muitos vídeos educativos mesmo, esclarecedores, didáticos e assim uma estratégia que eu observei, muito peculiar, que eu achei muito boa. Os vídeos são curtos, não são vídeos que duram horas, vídeos de cinco minutos, de dez minutos, de três minutos. Eu não vi vídeos, eu não lembro, talvez vídeos de quinze minutos, então você consegue ir fazendo as coisas sem sobrecarregar. E aí, depois, no final, eles fazem a cada etapa, um tipo de quis, uma provinha, mas não é só objetiva e ela mede se você está entendendo. São perguntas bem diretas, mas se você está conseguindo relacionar os assuntos. Até reflexivo, com perguntas objetivas, mesmo com uma parte que é subjetiva, que aí, tinha que escrever mesmo. Eu achei muito interessante. Faz parte do curso, mas é a sistemática deles, a didática, então como eu fiz o curso, isso me deu uma sustentação pedagógica, de ficar assim, está certo, é bom.

Entrevistadora: Sobre aplicativos, a senhora utilizou aplicativos para quadros interativos, exemplos, Jamboard, Prezi, Padlet?
Professor H: O Jamboard eu utilizei.

Entrevistadora: Com qual frequência utilizou o Jamboard?
Professor H: Eu usava quando precisava explicar alguma questão gráfica para poder desenhar para eles, então assim, a qualidade não era muito boa, às vezes para analisar uma figura, para indicar alguma coisa, até para texto também, às vezes, inseria um texto, analisava um texto e outro, mas não era uma coisa de toda aula, eles perdiam na hora, eu notava isso, um pouco do interesse, não sei porque, não sei o que era, eu acho que a qualidade mesmo, porque a gente não consegue uma qualidade muito bacana, então deixa a desejar mesmo.

Entrevistadora: Como a senhora avalia o emprego desse recurso, considerando as dificuldades e a contribuição nos processos de ensino aprendizagem dos estudantes?
Professor H: Acho que ajuda mas acho que resolve, então ele ajuda, mas não tem outro recurso então a gente usa. Mas muitas vezes eu optei por não usar porque eu achava que ia ser pior do que usar, usar ia ser pior. Então, deixa que isso aí depois eu tento outra maneira de demonstrar, porque essa demonstração muitas vezes eu faço no quadro, eu uso giz, eu uso as tecnologias computacionais, mas eu desenho, eu escrevo, eu faço esquemas, faço diagramas e vejo que esses quadros, Jamboard e tal, a gente não consegue ter a mesma agilidade de um quadro, de uma lousa.

Entrevistadora: A senhora conseguiu utilizar as funcionalidades disponibilizadas por esse aplicativo?
Professor H: Acho que não, deve ter ficado alguma coisa, mas não estou lembrando mais, acho que tudo não, por isso que estou te falando, ficava moroso o processo, engajamento baixo, então não me adaptei com ele não.

Entrevistadora: Para gravação de vídeo para as aulas, a senhora utilizou um aplicativo?
Professor H: Eu usei o Sharepoint, mas eu não lembro, não tenho certeza se é esse aplicativo mesmo. Mas é o programa disponibilizado pelo Teams, esse programa você consegue editar o vídeo, você consegue cortar, você consegue dividir as partes e salvar. Eu aprendi no próprio curso que te falei.

Entrevistadora: A usou com qual frequência?
Professor H: Não usava muito não. Eu não gravava as aulas para eles, então, não usava tanto assim não.

Entrevistadora: E como que a senhora avalia esse recurso, considerando os benefícios e as dificuldades?
Professor H: Ele é fácil.

Entrevistadora: Para troca de mensagens, a senhora chegou a utilizar qual aplicativo?
Professor H: Eu usava o chat do Teams e às vezes eu cheguei a criar um grupo da turma no Whatsapp.

Entrevistadora: A senhora utilizou o Whatsapp para trocas de mensagens pontuais, envio de material, conteúdo da disciplina...
Professor H: Não, só para comunicar alguma coisa ou outra. Foi tudo pelo chat do Teams. Usava raramente. Eu uso o Whatsapp com eles, quando, por exemplo, a gente vai fazer alguma visita, aí a gente cria um grupo no Whatsapp para a gente poder se comunicar mais fácil. Porque sai do ambiente da universidade, não está com o computador.

Entrevistadora: Como a senhora avalia o emprego desse recurso de troca de mensagens?
Professor H: Eu acho ótimo, muito melhor do que e-mail, e-mail e muito lento, ainda mais para essa geração, essa garotada, para eles é instantâneo, e às vezes, outra coisa que eu usava, eu tinha contato de um aluno, aí, eu mandava uma mensagem no chat e avisava para o aluno, tem mensagem lá, pede para o pessoal olhar. Eu faço isso até hoje, ontem mesmo eu fiz isso com uma turma, e aí, funciona bem, porque eles põem lá e todo mundo vê.

Entrevistadora: A senhora utilizou rede social para troca de mensagens com os estudantes?
Professor H: Não

Entrevistadora: Em relação à sua prática docente, como a senhora avalia a sua prática docente atual em relação ao período das AARE?
Professor H: Hoje está bem melhor do que na época, porque eu realmente sou adepta ao presencial, eu faço questão do presencial, acho que essa sinergia que a gente cria no presencial, ela é única, não dá para comparar essa sinergia do processo de aprendizagem presencial com o processo a distância. É muito difícil, empobrece muito e o presencial não, a troca e até a vantagem de estar junto, umas coisas que emergem, hoje eu sinto muito melhor, não tem nem comparação. O período que a gente ficou dando aula on-line foi horrível, porque a gente trabalhou três vezes mais do que o normal. E a exigência de produção para a gente

poder apresentar conteúdos on-line é muito maior, inclusive para poder sustentar a atenção dos estudantes, então gerou um estresse muito grande, eu trabalhava das 8h manhã às 10h da noite, isso é um absurdo, com pouquíssimos momentos de intervalo, nossa, muito ruim, sentada o tempo inteirinho, então na universidade hoje, fui retomando, então a gente anda, vai de um lado para outro, sobe escada, desce escada, conversa, é muito mais dinâmico, para mim não tem nem comparação.

Entrevistadora: Em relação aos recursos que a senhora utilizava e que utiliza hoje, a senhora acha que teve alguma melhora em relação à prática?
Professor H: Sim, tem uma melhora que, como eu te falei, por exemplo, eu não abandonei o Teams, continuo trabalhando com o Teams, eu já trabalhava com o compartilhamento de arquivos em nuvens, isso já fazia, mas a plataforma Teams enquanto gerenciamento de toda disciplina é muito boa, e outra coisa também, eu já trabalhava quando eu precisava produzir intelectualmente, eu já trabalhava em casa, só que não na frequência de hoje, então por exemplo, hoje, para mim é bem separadinho, quando estou na universidade trabalhando com os alunos é um tipo de trabalho, quando eu preciso produzir intelectualmente, não é lá que eu consigo produzir, porque lá eu não consigo ter outro foco, então se eu preciso escrever um artigo eu vou conseguir fazer home-office, não consigo escrever artigo na UFU. Então é quase absurdo, as orientações, as aulas, a produção de trabalhos em equipe de extensão acontece lá, produção intelectual é home-office, então antes isso não era tão claro, eu ainda insistia em produzir lá, ... um sofrimento. Agora tem algumas coisas, por exemplo, a nossa unidade insiste em fazer reuniões remotas. Tem um grupo de professores que insiste no presencial, porque é muito diferente, mas tem momento que não tem jeito, porque a gente precisa fazer remoto, aí a gente faz remoto.

Entrevistadora: Aí a tecnologia ajuda um pouquinho?
Professor H: Mas ela não substitui, integração social não é substituível.

Entrevistadora: A interação entre professor e aluno, essa afetividade que o professor pessoalmente consegue entender melhor o aluno do que pela tela.

Entrevistadora: Qual o recurso tecnológico e midiático que a senhora continua a utilizar?
Professor H: Com o corpo docente e estudantes e orientação Whatsapp. Para orientação, confirmar orientação, grupos de pesquisa de iniciação científica, a gente comunica pelo whatsaap, tem os grupos. Eu uso basicamente Teams, só quando a gente não consegue conectar, aí, a gente, abre a plataforma Google que eu uso, não gosto daquela Webconferência da UFU, é horrível, acho ela muito difícil, só uso quando vem de lá, reunião de conselho, colegiado, aí eu uso, porque não tem jeito. Às vezes a gente tem que fazer banca da pós-graduação também, aí a gente faz pela plataforma da UFU, esqueci o nome dela, Webex, não lembro, e a gente usa, por exemplo, a Teams para avaliação de processos, a gente cria as equipes e deixa lá, então é a plataforma mestra, não uso outra, porque a Google, a gente tem que pagar mesmo, para poder ter acesso a uma série de coisas, então a UFU oferece essa, eu uso ela e whatsapp. Para comunicar muito mais como professores, muito mais rápido. E-mail é só para oficializar. Aí é um documento, a gente vai lá registra, as vezes mando a mensagem no whatsapp, mando no e-mail, refino ela um pouquinho e destaco, dá para ficar como documento mesmo. Mas a comunicação se dá pelo whatsaap, praticamente, entre todos. E eu vejo isso, o máximo, todo mundo se comunica pelo whatsapp. O grupo de estudos nosso, que a gente tem o grupo de estudos urbanos, whatsapp. Endeb, whatsapp, colegiado, whatsapp, tudo no whatsapp, porque é o mais rápido.

Entrevistadora: Agora para finalizar, se a senhora quiser deixar alguma mensagem do que a senhora vivenciou na pandemia, o que a senhora quiser falar para encerrar.
Professor H: Eu vejo que a pandemia trouxe muito aprendizado para nós, parece que foi um momento de ebulição, ferveu um caldeirão, e dessa fervura, a gente teve alguns efeitos e alguns resultados, noto que a população em geral ficou mais , isso é uma hipótese, mas é uma observação também, perdeu um pouco os filtros da educação, filtros da tolerância, filtros de um sentido de cidadania, a gente tem visto muita agressividade, muita violência verbal, intolerância nos relacionamentos, então no modo geral. Eu vejo que uma das coisas que contribuiu para o agravamento disso foi, lógico, o próprio isolamento, mas a proximidade com a possibilidade de morrer, então, muita gente quase que surtou com isso, uma desesperança muito grande e essa utilização absurda das tecnologias digitais, então isso aí gerou um adoecimento mental na população de um modo geral, então, a gente teve alguns ganhos pequenos, que eu vejo, talvez a definição mais clara de alguns aspectos, de comportamento, até sentir mais segurança por ter sido obrigado a utilizar os recursos de tecnologia computacional, muita gente foi obrigada a aprender fazer isso, então não tem como, as gerações atuais, todas utilizam e tinha um degrau muito grande, entre os profissionais, professores e estudantes, de alguma maneira sinto que isso aproximou um pouco, porque grande maioria precisou aprender, fazer, então tem esses benefícios, mas a possibilidade hoje, não que não existia antes, mas todo mundo precisou fazer isso que a gente está fazendo aqui, a reunião on-line, então aproximou muito a gente. Hoje a gente faz banca com convidados de muito longe, antes a gente não conseguia fazer, palestras que, às vezes, a gente queria e não tinha acesso. Mas sempre lembrando isso, o virtual nunca vai conseguir substituir o presencial. Eu vejo isso, que a pandemia contribuiu para algumas definições. É isso.

Entrevistadora: Ficou muito bom, professora. Muito obrigada por ter colaborado com a gente na entrevista, a gente sabe que não é muito fácil a sua disponibilidade, muito obrigada,
Professor H: Peço desculpas pela demora, mas não consegui antes

Entrevistadora: Mas valeu a espera
Professor H: Espero que dê tudo certo na sua pesquisa, agradeço o convite também e depois você me manda os resultados finais, quando você defender para eu conhecer o seu trabalho.

Entrevistadora: Tá bom. Mando sim. Muito Obrigada, um abraço!
Professor H: Um abraço, Tchau.

ENTREVISTA 14

Entrevista realizada pela pesquisadora: Regina

Data: 10 de outubro de 2024.

O nome do professor entrevistado não será divulgado.

Entrevistadora: Então a primeira parte é sobre o perfil do docente, aí o senhor pode começar a falar sobre a sua formação, graduação, mestrado, doutorado.
Professor_Q: Bom dia, primeiramente eu só gostaria de parabenizar pelo projeto, porque eu também passei por isso, quando me pedem para fazer entrevista, eu tento fazer o máximo para poder atender, eu sei que é difícil aqui. É difícil. Minha formação, sou graduado em ciências

contábeis aqui pela UFU. Fiz especializado em finanças, estratégias empresariais. Formei em 2005, fiz especializado em 2009. Mestrado em administração de empresas, terminei em 2014 e o doutorado em ciências contábeis concluí em 2015. Não, em 2015 não, desculpa, em 2020. Terminei em 2020.

Entrevistadora: A sua idade? A experiência, acabei. Foi? A sua idade? O senhor tem mais algum curso? Posso continuar? O senhor tem mais algum curso que o senhor quer falar?
Professor_Q: Não, curso regulares não tenho, tenho 43 anos.

Entrevistadora: 43 anos? Sexo?
Professor_Q: Estou aqui na universidade como professor há 10 anos.

Entrevistadora: Eu ia te perguntar isso, era a próxima pergunta acadêmica.
Professor_Q: Aqui é faculdade de ciências contábeis, FACIC.

Entrevistadora: Os cursos em que atua?
Professor_Q: Eu atuo só no curso de ciências contábeis. Na graduação e pós-graduação.

Entrevistadora:Na pós-graduação, também nas ciências contábeis?
Professor_Q: Sim, só nas ciências contábeis.

Entrevistadora: Disciplinas ministradas durante a oferta da segunda etapa das AARE. AARE, a gente fala de atividades acadêmicas remotas, que na UFU, o ensino remoto emergencial, teve esse nome, AARE, Atividades acadêmicas Remotas.
Professor_Q: Legislação e Contabilidade Tributária 1 e 2, isso, essas duas disciplinas, Legislação e Contabilidade Tributária 1 e a mesma disciplina a 2, a 1 e a 2. Integral e Noturno.

Entrevistadora: Integral e Noturno?
Professor_Q: É, aqui são dois cursos. Tem curso integral e tem curso noturno.

Entrevistadora: Isso na pandemia? Foi integral e noturno também?
Professor_Q: Isso, isso.

Entrevistadora: Plano de ensino? Se você tiver dessas disciplinas, depois puder encaminhar pra gente, por favor.
Professor_Q: Tá. Vou procurar aqui, acho que eu tenho sim.
Entrevistadora: Eu vou passar aqui agora para as estratégias e recursos didáticos utilizados durante a segunda oferta das AARE. Você recebeu da UFU ou da sua unidade acadêmica definições e orientações sobre como propor as AARE, planejamento das ações, alguma estratégia, recurso pedagógico, utilização de plataformas, duração das atividades síncronas e assíncronas, avaliações, entre outros?
Professor_Q: Sim, a UFU disponibilizou inicialmente, foi uma unidade acadêmica que já tinha um manual no curso a distância, que era a Faculdade de Gestão e Negócios. E ela inicialmente, foi enviada para nós, e depois a UFU disponibilizou um manual bem simples, assim, de como que a gente deveria atuar. Mas nada mais do que esse manual não. Não teve nenhum curso não.

Entrevistadora: Você não fez curso de alguma plataforma, uso de plataforma, nada?
Professor_Q: Não, a gente foi pelo empirismo mesmo, na tentativa e erro mesmo.

Entrevistadora: Essas definições e orientações foram suficientes para subsidiar sua atuação nas AARE? E o ajudaram a ofertar atividades que colaboraram com o processo de aprendizagem dos estudantes satisfatoriamente?
Professor_Q: Eu acho que foi assim, considerando o momento, foi tudo muito rápido, não sei se sabe 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 ficar parado. Então, assim, eu acho que... Mas, assim, não ficou muito interessante, ao meu ponto de vista, no geral. Dentro da UFU como um todo, porque a evasão foi muito grande. Eu acho que não ficou muito interessante porque foi algo novo para os alunos, para os professores, foi um pouco dificultoso, sabe? 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.

Entrevistadora: Por que você acha que hoje seria melhor?
Professor_Q: Porque a gente criou a experiência, com mais tempo para planejar, né? E a gente está sobre um ambiente mais, vamos dizer assim, menos, a sociedade em geral está com menos medo, os alunos estão com menos medo. Na época eu lembro que o pessoal estava com muito medo, muito ansioso. Ah, para que eu vou fazer? Eu nem sei quem vai ser a mãe da minha vida. Hoje eu acho que o ambiente é melhor. As tecnologias foram aprimoradas e teria mais tempo para se programar.

Entrevistadora: Você recebeu auxílio de outras pessoas para atuar na AARE? Se sim, de quem?
Professor_Q: Eu tive, eu perguntei aos professores aqui, aos colegas mais próximos, que sabiam mexer com links, com os links, até a UFU liberar os links dela, para todo mundo utilizar. Fui perguntando aos colegas mais próximos, mas que também não sabiam, mais na troca de ideias, né? Mas assim, para tirar dúvidas oficialmente. Não cheguei a conversar com ninguém oficialmente, alguém que entendesse profundamente não.
Mas é questões mais simples, como operacionalizar o Moodle, nesse sentido.

Entrevistadora: Você conseguiu utilizar o Moodle na pandemia então?
Professor_Q: Consegui utilizar o Moodle na pandemia. Ajudou bastante.

Entrevistadora: Para a realização das AARE, você teve que adquirir ou licenciar algum equipamento, aplicativo ou recurso tecnológico ou ainda adquirir ou ampliar a conexão com a internet residencial?
Professor_Q: Ampliar a conexão da internet não. Eu tive que utilizar uma plataforma, até a UFU disponibilizar para nós professores. Eu utilizei inicialmente a plataforma gratuita do Google Meet, e depois a UFU disponibilizou licença para todos os professores, aí eu usava por ela. Mas foi mais bem isso que eu usava o Google Meet, depois a UFU disponibilizou, se não me engano era o WebConf, era o Google Teams, era o Teams, né?

Entrevistadora: RNP.
Professor_Q: Aqui eu utilizava o Teams e o WebConf., o RNP eu não estou lembrado.

Entrevistadora: No início da oferta da AARE, quais aspectos dificultaram e quais facilitaram o desenvolvimento do seu trabalho docente? Um pouco você já falou sobre isso, mas...
Professor_Q: 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. Foi um exercício de empatia muito grande. Se eu tivesse no lugar do aluno, escutando duas horas. É. O engajamento, a gente teve que exercer muita empatia, tentar diversificar e acho que esse foi o maior desafio e trabalhar com novas tecnologias também.

Entrevistadora: A Universidade Federal de Uberlândia, por meio da DICAP, ofereceu alguns cursos para auxiliar os professores no período das AARE. Você fez algum desses cursos? Se sim, quais?
Professor_Q: Ela ofereceu os cursos, mas não foi no início. Então, no início a gente não... ela ofereceu assim, em andamento.

Entrevistadora: No decorrer, né?
Professor_Q: No decorrer. 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.

Entrevistadora: Trabalhar com duas crianças em casa é complicado.
Professor_Q: É, uma estava no ensino remoto também, a outra estava em fase de fralda.

Entrevistadora: Foi bem difícil, né, para todos, né? Porque tem essa fragilidade do professor também, né, em casa.
Professor_Q: É, foi difícil.

Entrevistadora: No início das AARE, como você organizou a oferta? Você seguiu o cronograma que geralmente realiza no presencial ou utilizou outras formas, outro tipo de organização? Se utilizou, qual tipo de organização?
Professor_Q: A gente tinha, primeiramente, que cumprir só 50% da carga horária nas AARE. Se a aula era mais de quatro horas aula, a gente tinha que cumprir duas horas aula para não ficar cansativo, eu reduzi a questão de falar ao vivo, de aula mesmo que eu era acostumado a fazer as aulas, as apresentações, a questão da aula expositiva, né? Para tentar fazer mais estudo de caso e exercício para eles fazerem em casa. 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 conversado dentro da aula. Aí eu comprei um quadro para dar aula em pé. Para facilitar. Aí eu cheguei a dar algumas aulas em pé, facilitar. Só que eu vi que não estava fazendo muita diferença, não, sabe? E tentar diversificar. Aí acabei que eu não continuei, não, sabe?

Entrevistadora: Você chegou a gravar alguma aula ou só era sempre online?
Professor_Q: Não era online, eu gravava algumas, gravava algumas.

Entrevistadora: Você utilizava qual aplicativo para gravar as aulas?
Professor_Q: Então, eu gravava num aplicativo que chamava OBS. Isso
Era OBS. Eu gravava algumas, porque eu estava vendo que no começo eu gravava todas. Eu estava vendo que muita gente não ia na aula para só ficar pegando a gravação. Aí eu falei, eu

vou gravar para incentivar os alunos a participarem. Vou gravar aquelas mais importantes, aquelas de início de co..., aquelas correções de exercícios, aí eu gravava. Mas, por exemplo, para não deixar os alunos meio acomodados, lá, eu vou pegar só um pedaço da aula, lá no serviço eu assisto o restante. Eu comecei a tatear ali, a sondar como é que estava o ..., o que funcionava, o que não funcionava, e adaptar a situação.

Entrevistadora: Ofertou apenas atividades síncronas ou síncronas e assíncronas? Aí no caso você falou que deixou gravado, né?
Professor_Q: Isso, assíncronas eu deixei gravado. Colocava atividades do Moodle também, bastante atividades do Moodle também, eu gostava de atividades do Moodle, né? E pedia para eles também fazer trabalho em grupo de forma online. Eles faziam, apresentavam de forma online, eu pedia para eles fazerem vídeos, eles me mandavam vídeos de estudos, resolvendo estudos de caso, resolvendo trabalhos individuais em grupo. Aí eles faziam bastante isso.

Entrevistadora: Você utilizou as duas formas, né? Se utilizou as duas modalidades, o que geralmente era realizado em cada uma delas? Você já falou isso daí, né? Se você quiser especificar melhor.
Professor_Q: Tá, nas síncronas eram as aulas expositivas, né? A troca, as discussões, sempre tentando ouvi-los bastante. E nas assíncronas, eu gravava vídeo, pedia para eles gravarem também, apresentarem ações de trabalho, apresentarem bastante trabalho. Síncrona e assíncrona, gravava, enviava para mim, eu avaliava. E eu ensinei os alunos também, a mexer nas tecnologias, à medida que eu aprendia, eu passava para eles. À medida que eles cumpriam algo novo, eles passavam para mim.

Entrevistadora: Teve essa troca também, você teve que ensinar para os alunos como que utilizava as tecnologias também.
Professor_Q: Sim, inclusive eu criei grupo de WhatsApp com todas as turmas que eu dava aula, eu criei um grupo de Whatsapp e punha lá dentro, porque eram muitas dúvidas, para acelerar o processo, eu fazia parte desses grupos e tirava dúvidas e ficava o tempo todo com eles ali.
Entrevistadora: Ficava até 24 horas ou conseguia controlar isso aí?
Professor_Q: Recebia as mensagens e caía no grupo 24 horas, né? Mas eu ficava...respondia de manhã e até a noite eu respondia ali. Mas ajudou bastante, o grupo de WhatsApp ajudou bastante. Para mim, para eles também.

Entrevistadora: E sobre as aulas, os tipos de aulas que você utilizou nesse período. Aí a gente tem a aula expositiva clássica, que é o predomínio da apresentação oral por parte do docente, a aula dialogada e interativa, que combina a explicação do docente com a participação ativa dos estudantes, a aula demonstrativa, na qual o docente demonstra o que deve ser realizado pelos estudantes, e a aula prática, na qual os estudantes aplicam na prática os conhecimentos construídos nas aulas. Reflita, qual tipo de aula você utilizou durante a oferta das AARE? Qual foi o mais predominante neste período?
Professor_Q: Bom, o predominante foi a expositiva e a dialogada, né? Assim, quando eu lia, variava conforme o assunto também, né? Quando eu ia iniciar um assunto, eu tentava fazer, no início da aula, com a expositiva alguns minutos, passava para dialogada para não ficar cansativo e sempre uma meia dúzia participava. O restante estava, não sei o que estavam fazendo, desligavam a câmera e ficavam uma meia dúzia ali participando, mas a predominância, pelo menos que eu tentava era a dialogada, interagindo, mas nem todo mundo estava ali concentrado não.

Entrevistadora: Às vezes não ficava com a câmera ligada, né? Aconteceu muito isso?
Professor_Q: A maioria desligava a câmera só uma meia dúzia, uns 4, 5, ficava ligado, a maioria, 90% com a câmera desligada. Então era muito ruim, porque você estava falando às vezes com poucas pessoas, ou tinha momentos que não tinha ninguém com a câmera ligada. O pessoal conversava só com áudio. A gente conversava com áudio e você que estava falando com a parede, às vezes, tinha essa sensação.

Entrevistadora: Teve muitos casos nesse sentido, porque muitos alunos nem tinham condição de ligar a câmera em casa, às vezes no ambiente familiar, né? Teve vários motivos que podiam desencadear isso aí, né? Porque às vezes o ambiente lá em casa é complicado para sala de aula também, internet, conectividade, nesse caso a internet até que não, né?
Docente 9? Teve vários motivos.

Entrevistadora: O que motivou a escolha desse tipo de aula? Da expositiva e dialogada?
Professor_Q: O que motivava?

Entrevistadora: É, porque que você escolheu esse tipo de aula?
Professor_Q: É conforme o conteúdo, que eu dou disciplina de legislação tributária e às vezes o sistema tributário é muito complexo, traz muita legislação e às vezes para não tornar maçante eu vou para a dialogada, vou interagindo, mas depois eu tenho que voltar para a expositiva, porque o assunto é um pouco denso assim, para os alunos, e para não tornar o assunto tão maçante assim.

Entrevistadora: Como você avalia o emprego desse tipo de aula no processo de aprendizagem dos estudantes?
Professor_Q: Considerando a pandemia, eu acho que não tinha muito o que fazer, sabe? Em condições normais, sob temperatura e pressão normal, fazendo o planejado, eu acho que é uma perda de interação, de discussão. 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 da AARE, no presencial vai crescendo junto, vai sendo, ouvindo, ele vai percebendo, isso é fundamental pra 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, sabe?

Entrevistadora: Em relação às metodologias, têm o ensino tradicional em que o docente exerce o papel central de transmissão de conhecimentos, o sócio-interacionista, que compreende o aprendizado a partir das relações estabelecidas entre o estudante e os demais membros da comunidade. O ativo, que valoriza o papel ativo do estudante, bem como seu protagonismo e a realização de atividades na aula e fora dela para a construção dos seus conhecimentos, reflita. Qual metodologia de ensino você utilizou durante a oferta das AARE? Aí no caso tem a tradicional, sócio-interacionista e ativa. Ou outra?
Professor_Q: Na verdade, eu não me dava o que fazer ali na hora, eu pensava uma coisa, planejava uma aula dialogada e às vezes o pessoal não estava a fim de dialogar, aí eu planejava um estudo de caso online, e esse estudo de caso tinha uma maior interação, em função que eu acho que sempre, às vezes, colocava o ... para incentivar eles, né? Em estudos de caso, eles eram incentivados a participar, né? Mas isso era uma segunda etapa depois que eu ministrava o conteúdo, depois que eu fazia a aula dialogada e expositiva, né? Porque às vezes a minha disciplina envolve muita normatização, muita lei, muita...

Entrevistadora: É mais difícil esse engajamento assim, né?
Professor_Q: É, aí depois que eu passava essa clareada, aí eu ia para o estudo de caso, na segunda aula, a próxima, não sei se na próxima semana. Aí o pessoal...você via que eles estavam mais interessados, né? Mas era... tinha dia que eu planejar uma coisa e não dava certo. Tinha dia que eu não planejava e eu percebi que eles estavam mais animados e eu dava ali na hora, foi meio que um improviso.

Entrevistadora: Como você avalia o emprego dessa metodologia no processo de aprendizagem dos estudantes, no estudo de casa, o caso que você utilizava?
Professor_Q: É relevante no ensino como um todo, seja presencial, seja no remoto,
é relevante porque pega situações, eu costumo trabalhar com situações reais, nos estudos de caso, e isso além de despertar o interesse maior pelos alunos, eu vejo que o aprendizado final, a lição, assim, vamos dizer assim, ele envolve muitas variáveis ao mesmo tempo. Eu acho que ele sai daquela questão de caixinhas quando trabalha com estudo de casos, envolve muito com interdisciplinaridade, e eu acho isso para formação relevante, porque ele marca o aluno, ele consegue lembrar coisas, ..., ele lembra um ano atras da disciplina, lembra, marca, ele consegue associar teoria e prática. Eu acho muito relevante.

Entrevistadora: Qual plataforma para webconferência você utilizou? Tem o Teams, Google Meet, RNP, Gitsy ou outra?
Professor_Q: Eu utilizei o Teams, né? Utilizei o WebConf, que a UFU disponibiliza e o Google Meet. Aí, às vezes, eu tinha que mandar mais no Meet no Google Meet, porque acabava, era uma hora.

Entrevistadora: Era limitado na época, né? Com que frequência você utilizava esses recursos?
Professor_Q: Diariamente

Entrevistadora: E como você avalia o emprego destes recursos, considerando as dificuldades de sua utilização e contribuição no processo de aprendizagem dos estudantes?
Professor_Q: Bom, eu acho que esses recursos ajudaram bastante. Se não existissem eles, no meio de uma pandemia, eu acho que ia ser caótico, porque não tinha como fazer, né? Então, ajudaram bastante a interação, né? Por mais que não se compare com o ensino presencial, né? Mas eu acho que ajudaram, assim, se fosse o Moodle, eu acho que não teria como fazer, né? Acho que seria só atividade assíncrona, enviado, etc.

Entrevistadora: Você conseguia utilizar todas as funcionalidades oferecidas por essas plataformas ou optava apenas por algumas?
Professor_Q: Ah, eu nem sabia na verdade quais eram todas. Eu fazia o que eu aprendia.
Ah, eu preciso fazer isso, eu aprendi. Ah, eu preciso fazer aquilo, aí eu ia lá e aprendi. Mas assim, eu não utilizava, eu acho que tinha muito mais potencial, mas eu não utilizava muito não.

Entrevistadora: Qual plataforma de ambiente virtual de aprendizagem, AVA, você utilizou?
Professor_Q: Utilizava o Teams para fazer a disciplina, lá dentro do Teams, e colocava materiais lá, discussões e o Moodle.

Entrevistadora: Com qual frequência utilizava esses recursos?
Professor_Q: Diariamente.

Entrevistadora: E como você avalia o emprego deles, considerando as dificuldades e a contribuição no processo de aprendizagem dos estudantes?
Professor_Q: Muito bom, eu acho que eu conseguia deixar lá arquivado, eles acessavam a hora que eles quisessem, acessavam vídeos, textos, eu acho que independente se daquela época ou não, acho que são recursos muito importantes, acho que principalmente, lá ajudou bastante.

Entrevistadora: Você até já comentou sobre essa próxima pergunta aqui, mas eu vou especificar melhor, você utilizou trabalhos em grupos, você já falou, e dinâmicas para trabalhar o conteúdo ou estimular o engajamento dos estudantes, você pode definir qual tipo de estratégia você utilizou com esses grupos?
Professor_Q: Eu não sei o nome das estratégias não, mas quando eu pedia para fazer trabalho em grupo...

Entrevistadora: Eram grupos no WhatsApp, no Teams, como você utilizava?
Professor_Q: É, tinha os grupos no WhatsApp, no Teams, no Teams tinha disciplina com todos os alunos, no WhatsApp todos os alunos. E eu pedi para eles fazerem trabalho em grupo, apresentar, fazer um estudo de caso da empresa, e eu não pedia para eles apresentarem de forma online, porque poderia cair a internet, alguma coisa nesse sentido.
Aí eles gravavam o vídeo, e a gente, todo mundo assistiu o vídeo gravado durante a aula daquela apresentação. E para evitar de não dar certa hora, qualquer conexão, mas foram essas.

Entrevistadora: E com qual frequência essa estratégia era utilizada?
Professor_Q: A de WhatsApp e o Google Teams, diariamente. Agora, a apresentação de trabalhos era a cada três semanas, mais ou menos, em média para se apresentar um trabalho.

Entrevistadora: E sobre as dificuldades e contribuição dessas estratégias em grupos? Como você avalia o emprego delas?
Professor_Q: No início, eles tiveram muita dificuldade porque trabalhar com questões tecnológicas em grupo ainda, eles sofreram um pouquinho. Mas assim, eu acho que as contribuições das questões tecnológicas, das atividades em grupo, foram muito produtivas, porque no meio da pandemia, todo mundo com medo, eles puderem encontrar, mesmo que remotamente, eu acho que foi muito válido, apesar das dificuldades, quase chorava, né, desse modo de falar. Reclamavam muito, ah, eu vou ter que reunir, o horário não bate com o colega, não sei o que, online. Aí eu forçava, depois eles se acostumaram. E, em um instante, eles aprenderam as tecnologias de forma muito mais rápida do que eu. Lá na frente, eu, às vezes, tinha que tirar dúvidas com eles. Então, eles se adaptaram mais rápido do que eu.

Entrevistadora: O aluno ensinava para o professor também.
Professor_Q: Também, eles eram ..... tecnologias

Entrevistadora: Sobre os jogos na educação, considerando que gamificar é uma atividade que significa utilização de jogos ou estratégias utilizadas nos jogos, desafio, pontuação, trabalho cooperativo, ludicidade. Você utilizou jogos interativos ou elementos presentes nos jogos para trabalhar com conteúdos ou engajamentos dos estudantes? Exemplo tem o Kahoot, que foi mais utilizado. Você lembra se utilizou algum tipo de jogo?
Professor_Q: Não, não utilizei nenhum tipo de jogo não. Alguns colegas até me ensinaram como é que fazia, mas não utilizei nenhum deles.

Entrevistadora: E sobre a utilização de vídeos educativos durante as aulas síncronas, ou vídeos para atividades assíncronas, você utilizou algum tipo de vídeo?
Você já até comentou que utilizou.
Professor_Q: Sim, eu pegava vídeos de outros palestrantes e no meio da aula eu mostrava o vídeo de 3 minutos, 5 minutos. Eu utilizava.

Entrevistadora: Em qual plataforma ou repositório você buscava esses vídeos?
Ou esse material que você passava para os estudantes?
Professor_Q: Geralmente é por YouTube.

Entrevistadora: E com que frequência você utilizava os vídeos?
Professor_Q: Ah, era sempre quando eu ia iniciar conteúdo, né? Às vezes era cada duas semanas, cada três semanas.

Entrevistadora: E como você avalia esse emprego dos vídeos na aprendizagem dos estudantes?
Professor_Q: Ah, acho que contribui, acho que busca novas percepções, novas opiniões. Eu avalio que é bem relevante.

Entrevistadora: Você pode citar algum vídeo que você utilizou?
Professor_Q: Utilizei vídeos do professor Eliseu Martins, que é um professor aposentado da USP, que estava falando sobre os conteúdos que eu estava ministrando, que no caso, sobre as normas IFPRS. Agora o nome do vídeo eu não lembro. Eu lembro que era...

Entrevistadora: E como você utilizava os vídeos na sua proposta pedagógica?
Professor_Q: Eu iniciava o conteúdo e falava de alguém que tinha autoridade no assunto, né? E depois da aula expositiva e dialogada, eu passava o vídeo para eles, de vídeo no máximo até uns 5 minutos, no meio ou no final da aula, geralmente.

Entrevistadora: Você utilizou aplicativos para quadros interativos, por exemplo, o Jamboard, Prezi, Padlet ou outro.
Professor_Q: Não

Entrevistadora: Você utilizou algum aplicativo ou plataforma para gerenciamento de conteúdos e arquivos, Teams, Google Drive, você já até falou sobre isso, para gerenciamento de conteúdo, no caso, disponibilizar para os estudantes, colocar o conteúdo na plataforma, você usou o Teams e o Moodle, né?
Professor_Q: Teams e Moodle.

Entrevistadora: Nesse sentido aí de gerenciamento de conteúdo e arquivo, né? Com que frequência você utilizava? Você disponibilizava lá o conteúdo para os estudantes, gerenciava isso aí? Com que frequência isso era feito?
Professor_Q: Diariamente. Colocava, assim, eu colocava toda disciplina, dava aula em várias disciplinas, né? Mas, para os alunos, umas duas, três vezes por semana, dependia do conteúdo.

Entrevistadora: E como você avalia esse recurso?
Docente: Ótimo, acho que é muito necessário. Então, uma plataforma de arquivo vai ...facilitou bastante.

Entrevistadora: E sobre aplicativo de troca de mensagens? Você utilizou o WhatsApp? Qual outro aplicativo foi só o WhatsApp?
Professor_Q: Whatsapp .e mensagens no chat também.

Entrevistadora: Com que frequência esse recurso era utilizado?
Professor_Q: Diariamente.

Entrevistadora: E você utilizava esses recursos só para mensagem pontual ou para reunião, para envio de material, você chegava a enviar material pelo WhatsApp ou era só na outra plataforma?
Professor_Q: Enviava pelo WhatsApp, mas já tinha postado no Moodle também.

Entrevistadora: Reunião, chegou a fazer reunião pelo WhatsApp?
Professor_Q: Com aluno não.

Entrevistadora: Como você avalia o emprego desse recurso de comunicação, em caso de troca de mensagem?
Professor_Q: Eu acho extremamente importante, ele ganha velocidade, ganha agilidade, ele permite interar, então eu acho ótimo.

Entrevistadora: Você utilizou redes sociais para troca de mensagens?
Está terminando, professor, viu? Não, não, Facebook?
Professor_Q: Para aluno não, para falar com aluno não.
Eu sou mais reservado, não utilizo rede social para interagir com aluno não.

Entrevistadora: Em relação à prática docente, como você avalia sua prática docente atualmente em relação ao que era antes, no período das AARE?
Professor_Q: Hoje eu consigo diversificar mais. Naquele período lá foi um período de muita aprendizagem e construção, né? Eu consigo diversificar mais nesse sentido aí. Consigo ter uma visão melhor e utilizar melhor os recursos tecnológicos. Então foi um momento de sofrimento, foi, mas foi um momento de muito aprendizado também.

Entrevistadora: Quais recursos tecnológicos e midiáticos você continua a utilizar?
Professor_Q: Só o Moodle, o WhatsApp, eu não interajo mais com aluno não.
Só o Moodle, no caso de arquivar materiais, né? Às vezes quando preciso, utilizo o Teams, mas é muito difícil.

Entrevistadora: E outro tipo de recurso tecnológico?
Professor_Q: Não, não utilizo não.

Entrevistadora: Agora, para finalizar, se você quiser deixar uma mensagem rápida sobre o que você vivenciou na pandemia, sobre a sua percepção, sobre essas estratégias que foram utilizadas e que continuam sendo utilizadas hoje.
Professor_Q: Minha percepção foi aquilo que eu já comentei, eu acho que o que deu para fazer naquele momento, não era o ideal. Para a formação do aluno eu acho que perdeu para a formação do aluno, perdeu. Mas era o que dava para fazer aquele momento, não tinha como fazer, acho que as paradas eram piores, mas considerando todas as limitações, eu acho que foi um momento de muito aprendizado, eu acho que levou muitos professores a utilizar 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.

Entrevistadora: Tá bom, eu agradeço, professor. Vou te liberar aí. Foi muito boa a entrevista, muito obrigada. Vai colaborar muito com o meu trabalho, com o da professora Vanessa também. E depois a gente passa um retorno na hora que o trabalho ficar pronto.
Professor_Q: Tá bom, desejo sucesso aí na pesquisa, no mestrado, né? E que vocês colham bons frutos e boas discussões aí do projeto.

Entrevistadora: Tá bom, bom dia para você. Obrigada. Tchau.

ENTREVISTA 15

Entrevista realizada pela pesquisadora: Maraisa

Data: 26 de março de 2024.

O nome da professora entrevistada não será divulgado.

I - Perfil do(a) Professor:

1. Nome: ***Professor A***
2. Formação (graduação, mestrado e doutorado): ***Ciências Sociais***
3. Idade: ***39***
4. Sexo: ***Feminino***
5. Tempo de experiência na docência universitária: ***5 anos***
6. Unidade acadêmica: ***Instituto de Ciências Sociais***
7. Curso(s) no(s) qual(is) atua: ***Pedagogia, Relações internacionais, Biomedicina, Educação Física, Ciências Sociais e Filosofia***
8. Disciplinas ministradas durante a oferta da segunda etapa das AARE: ***Sociologia da Educação, Política II, Sociologia do Esporte, Sociologia, Sociologia Mista.***
9. Atua na pós-graduação? Caso a resposta tenha sido positiva, especificar curso(s):

Não

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

Entrevistador: 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)?

Professor A: Como professora substituta, recebi poucas informações e não participei das reuniões do colegiado. Foi bem confuso, e não recebi nenhuma orientação.

Entrevistador: 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?
Professor A: Tive que ampliar a internet e adquirir fones.

Entrevistador: 3. No início da oferta das AAREs, quais aspectos dificultaram e quais facilitaram o desenvolvimento do seu trabalho Professor?

Professor A: As dificuldades foram em utilizar a plataforma RNP. Tínhamos uma aluna que necessitava de intérprete de Libras, e a plataforma não gerava legendas de forma automática.

Entrevistador: 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?
Professor A: Não realizei nenhum curso e não me recordo de ter recebido qualquer orientação ou convite para participar de um curso.

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

Entrevistador: 1. Como você organizou a oferta das AAREs (etapa II)?
Seguiu o cronograma do que geralmente realiza no presencial ou utilizou outra forma de organização? Qual?
Professor A: Devido ao tempo reduzido das aulas remotas em comparação com as aulas presenciais, precisei adaptar o conteúdo para se ajustar ao tempo disponível, embora o planejamento tenha seguido como se fosse presencial.

Entrevistador: Ofertou apenas atividades síncronas ou síncronas e assíncronas?
Professor A: Tanto síncrona quanto assíncronas.

Entrevistador: Se utilizou as duas modalidades, o que geralmente era realizado em cada uma delas?
Professor A: Algumas aulas foram assíncronas, como trabalhos e também a exibição de alguns filmes.

Entrevistador: 2. Considerando a classificação dos tipos de aula como: aula expositiva clássica (predomínio da apresentação oral por parte do Professor); aula dialogada ou interativa (combina explicação do Professor com participação ativa dos estudantes); aula demonstrativa (na qual o Professor demonstra o que deve ser realizado pelos estudantes); aula prática (na qual os estudantes aplicam na prática os conhecimentos construídos nas aulas), reflita:
Qual(is) tipo(s) de aula você utilizou durante a oferta das AAREs? Qual foi o tipo de aula predominante neste período?
Professor A: A aula predominantemente dialogada foi o tipo mais frequente.

Entrevistador : O que motivou a escolha deste tipo de aula?
Professor A: Sempre busquei adotar a aula dialogada, que predominou. Entretanto, nem sempre os alunos estavam dispostos a participar do diálogo durante as aulas. Isso evidencia que a motivação é um fator crucial para o aluno.

Entrevistador : Como você avalia o emprego deste tipo de aula no processo de aprendizagem dos estudantes?
Professor A: Avalio 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.

Entrevistador : 3. Considerando os métodos(metodologia) de ensino: Tradicional (Professor 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:

Qual método (metodologia) de ensino você utilizou durante a oferta das AAREs?
Professor A: A sociointeracionista.

Entrevistador : O que motivou a escolha deste método (metodologia)? Você conhece e/ou utilizou algum outro método?
Professor A: Senti que era necessário que os alunos fossem protagonistas durante as aulas, mesmo quando essa metodologia não funcionava tão bem. Isso porque, quando o aluno participava trazendo suas vivências, conseguia entender melhor o conteúdo da aula.
Entrevistador : Como você avalia o emprego deste método (metodologia) no processo de aprendizagem dos estudantes?
Professor A: Avalio como positivo.

Entrevistador : 4. Qual(is) plataforma(s) para webconferência você utilizou? (ex.: Teams, Jitsi, Google Meet, RNP, entre outros).
Professor A: Utilizei Teams, Google Meet, RNP.

Entrevistador : Com qual frequência este recurso foi utilizado?
Professor A: Semanalmente.

Entrevistador : Como você avalia o emprego deste recurso considerando as dificuldades de sua utilização e a contribuição no processo de aprendizagem dos estudantes?
Professor A: Difícil.

Entrevistador : Você utilizava todas as funcionalidades oferecidas pela plataforma ou optava apenas por algumas?
Professor A: Não.

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

Entrevistador : Com qual frequência este recurso foi utilizado?
Professor A: Semanalmente.

Entrevistador : Como você avalia o emprego deste recurso considerando as dificuldades de sua utilização e a contribuição no processo de aprendizagem dos estudantes?
Professor A: 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.

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

Entrevistador : Com qual frequência esta estratégia foi utilizada?
Professor A: Utilizei trabalhos em grupo com frequência e, em alguns momentos, realizamos seminários.

Entrevistador : Como você avalia o emprego desta estratégia considerando as dificuldades de sua utilização e sua contribuição no processo de aprendizagem dos estudantes?

Professor A: Avalio como positivo.

Entrevistador : 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:
Entrevistador : 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)?
Professor A: Não.

Entrevistador : 8. Você utilizou vídeos educativos durante as aulas síncronas ou indicou vídeos para as atividades assíncronas?
Professor A: Sim, utilizei bastante vídeos para atividades assíncronas.

Entrevistador : Em quais plataformas ou repositórios buscou/pesquisou este(s) recurso(s)?
Professor A: Youtube.

Entrevistador : Com qual frequência este recurso foi utilizado?
Professor A: Uma a cada duas aulas.

Entrevistador : Como você avalia o emprego deste recurso considerando as dificuldades de sua utilização e sua contribuição no processo de aprendizagem dos estudantes?
Professor A: Avalio de forma positiva, pois isso ajudou no aprendizado.

Entrevistador : Poderia citar / disponibilizar algum exemplo de vídeo educativo utilizado durante suas aulas remotas? Como você o utilizou em sua proposta pedagógica?
Professor A: Entrevista com Paulo Freire na TV Cultura.

Entrevistador : 9. Você utilizou aplicativos para quadros interativos? (ex: Jamboard, Prezi, Padlet, Mentimiter, entre outros) Qual(is)?
Professor A: Não.

Entrevistador : 10. Qual(is) aplicativo(is) você utilizou para gravação de vídeos para aulas assíncronas/videoaulas?
Professor A: Google Meet.

Entrevistador : Com qual frequência este recurso foi utilizado?
Professor A: Poucas vezes.

Entrevistador : Como você avalia o emprego deste recurso considerando as dificuldades de sua utilização e a contribuição no processo de aprendizagem dos estudantes?
Professor A: Não vejo isso como algo positivo, porque às vezes o aluno não assiste, e para o professor acaba sendo apenas mais um trabalho.

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

Entrevistador : Com qual frequência este recurso foi utilizado?
Professor A: Frequentemente.

Entrevistador : Como você avalia o emprego deste recurso considerando as dificuldades de sua utilização e sua contribuição no processo de aprendizagem dos estudantes?
Professor A: Avalio como difícil gerenciar essas plataformas; não era fácil. Entretanto, essa era a parte desafiadora. Por outro lado, a parte positiva era a forma como isso permitia alcançar o aluno, e esse material era importante para a aula.
Parte superior do formulário

Entrevistador : Você utilizou todas as funcionalidades disponibilizadas pelo app?
Professor A: Acredito que as plataformas tinham funcionalidades adicionais que eu não consegui explorar completamente. No entanto, utilizei aquelas que eram mais necessárias para as minhas atividades.

Entrevistador : 12. Você utilizou aplicativos para troca de mensagens com os estudantes? (ex.: Whatsapp, Telegram, entre outros) Quais?
Professor A: Whatsapp.

Entrevistador : Como você utilizou este recurso? (troca de mensagens pontuais, para envio de materiais/conteúdo da disciplina, realização de reuniões online, e demais ações)
Professor A: Troca de mensagens.

Entrevistador : Com qual frequência este recurso foi utilizado?
Professor A: Semanalmente.

Entrevistador : Como você avalia o emprego deste recurso considerando as dificuldades de sua utilização e sua contribuição no processo de aprendizagem dos estudantes?
Professor A: A dificuldade é que os alunos não respeitam o horário; então, as mensagens chegam a qualquer hora do dia. Por outro lado, é uma forma de manter contato com os alunos de forma mais direta.

Entrevistador : 13. Você utilizou redes sociais para troca de mensagens com os estudantes? (ex.: Youtube, Instagram, Facebook, TikTok, Twitter (X), Linkedin entre outros) Qual(is)?
Professor : Não.

IV - Em relação à prática Professor

Entrevistador : 14. Como você avalia sua prática Professor atualmente em relação ao período das AARE?
Professor A: Melhorou muito a minha prática.

Entrevistador : 15. Quais recursos tecnológicos / midiáticos você continua a utilizar?
Professor A: Sim, a possibilidade de eventualmente dar uma aula remota com o uso de plataforma que utilizei no período pandêmico.

ENTREVISTA 16

Entrevista realizada pela pesquisadora: Maraisa

Data: 27 de março de 2024.

O nome da professora entrevistada não será divulgado.

I - Perfil do(a) Professor:

10. Nome: ***Professor B***
11. Formação (graduação, mestrado e doutorado): **Arquitetura e Urbanismo**
12. Idade: **41 anos**
13. Sexo: ***Feminino***
14. Tempo de experiência na docência universitária: **10 anos**
15. Unidade acadêmica:
16. Curso(s) no(s) qual(is) atua: **Arquitetura e Designer**
17. Disciplinas ministradas durante a oferta da segunda etapa das AARE: **Teoria e história de arquitetura e cidade I, II e II; Teoria e crítica da arquitetura contemporânea e Estética de projetos.**
18. Atua na pós-graduação? Caso a resposta tenha sido positiva, especificar curso(s): **Não**

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

Entrevistador: 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)?
Professor B: Sim.
Caso a resposta seja positiva:
Entrevistador: Apresente algumas das principais definições ou orientações oferecidas
Professor B: Eu fiz aquele curso que a UFU ofereceu sobre o Microsoft Teams, e na unidade também havia orientações para os professores. 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 mestranda, optamos por dar aulas sempre em conjunto, justamente para fornecer esse apoio.

Entrevistador: 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?
Professor B: Acho que não foi o ideal, mas foi o suficiente.

Entrevistador: Recebeu ajuda / auxílio de outras pessoas para atuar nas AAREs? Se sim, quem?
Professor B: Dentro do meu núcleo, através do café virtual, nós nos ajudamos bastante.

Entrevistador: 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?
Professor B: Não adquiri, mas utilizei o laptop do meu núcleo de pesquisa, após assinar um termo de responsabilidade. Para mim, foi mais confortável usar esse equipamento.

Entrevistador: 3. No início da oferta das AAREs, quais aspectos dificultaram e quais facilitaram o desenvolvimento do seu trabalho Professor?

Professor B: O mais difícil foi o distanciamento, pois alguns alunos fechavam a câmera e às vezes não participavam da mesma forma. O ponto positivo é a eliminação do deslocamento, que deixa de existir, proporcionando mais tempo.

Entrevistador: 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?
Professor B: Eu fiz o Microsoft Teams.

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

Entrevistador: 1. Como você organizou a oferta das AAREs?
Seguiu o cronograma do que geralmente realiza no presencial ou utilizou outra forma de organização? Qual?
Professor B: A organização do cronograma teve que ser adaptado ao tempo das aulas remotas.

Entrevistador: Ofertou apenas atividades síncronas ou síncronas e assíncronas?
Professor B: Foram ofertadas atividades síncronas e assíncronas.

Entrevistador: Se utilizou as duas modalidades, o que geralmente era realizado em cada uma delas?
Professor B: Leituras, levantamentos, aulas gravadas.

Entrevistador: 2. Considerando a classificação dos tipos de aula como: aula expositiva clássica (predomínio da apresentação oral por parte do Professor); aula dialogada ou interativa (combina explicação do Professor com participação ativa dos estudantes); aula demonstrativa (na qual o Professor demonstra o que deve ser realizado pelos estudantes); aula prática (na qual os estudantes aplicam na prática os conhecimentos construídos nas aulas), reflita:
Entrevistador: Qual(is) tipo(s) de aula você utilizou durante a oferta das AAREs? Qual foi o tipo de aula predominante neste período?
Professor B: A aula dialogada.

Entrevistador: O que motivou a escolha deste tipo de aula?
Professor B: Era uma tentativa do tipo de aula dialogada, onde os alunos logo no início traziam o conhecimento deles sobre o tema da aula. Foi o tipo de aula que predominou, mas em alguns momentos foi frustrante. Depois de algumas outras tentativas que não deram certo, a aula dialogada foi a que mais deu certo com os alunos.

Entrevistador: Como você avalia o emprego deste tipo de aula no processo de aprendizagem dos estudantes?
Professor B: Acho que não é o modo mais efetivo e acredito que tenham ficado muitas lacunas, principalmente na compreensão dos processos em aulas muito teóricas. Para uma compreensão mais complexa, é necessária uma maior participação, o que não ocorreu durante as aulas remotas.

Entrevistador: 3. Considerando os métodos(metodologia) de ensino: Tradicional (Professor 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:
Entrevistador: Qual método (metodologia) de ensino você utilizou durante a oferta das AAREs?
Professor B: A aula expositiva predominou, mas houve também momentos em que tentamos aplicar uma metodologia sociointeracionista.

Entrevistador: O que motivou a escolha deste método (metodologia)? Você conhece e/ou utilizou algum outro método?
Professor B: A motivação era, por um lado, garantir que a disciplina acontecesse. Para isso, eu recorria à aula expositiva tradicional e tentava introduzir outras metodologias, mas de forma experimental.

Entrevistador: Como você avalia o emprego deste método (metodologia) no processo de aprendizagem dos estudantes?
Professor B: Minha avaliação é que está longe de ser ideal, pois a absorção do conteúdo da disciplina requer um tempo de maturação que não ocorreu durante as aulas.

Entrevistador: 4. Qual(is) plataforma(s) para webconferência você utilizou? (ex.: Teams, Jitsi, Google Meet, RNP, entre outros).
Professor B: Nas disciplinas era o Teams e nas atividades de extensão assíncronas era o Google Meet.

Entrevistador: Com qual frequência este recurso foi utilizado?
Professor B: Semanalmente.
Entrevistador: Como você avalia o emprego deste recurso considerando as dificuldades de sua utilização e a contribuição no processo de aprendizagem dos estudantes?
Professor B: O Teams é uma ferramenta bem completa.

Entrevistador: Você utilizava todas as funcionalidades oferecidas pela plataforma ou optava apenas por algumas?
Professor B: As mais necessárias a condução da minha prática.

Entrevistador: 5. Qual(is) plataforma (s) de Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) você utilizou? (ex.: Moodle, Teams, Google Classroom, entre outros)
Professor B: Utilizei o Teams.

Entrevistador: Com qual frequência este recurso foi utilizado?
Professor B: Semanalmente.

Entrevistador: Como você avalia o emprego deste recurso considerando as dificuldades de sua utilização e a contribuição no processo de aprendizagem dos estudantes?
Professor B: Avalio como positivo tanto que até hoje eu utilizo o Teams.

Entrevistador: 6. Você utilizou trabalhos em grupos e/ou dinâmicas para trabalhar o com conteúdo ou estimular o engajamento dos estudantes? Qual(is)?
Professor B: A maioria dos trabalhos era em grupo.

Entrevistador: Com qual frequência esta estratégia foi utilizada?

Professor B: Em todas as disciplinas ministradas tiveram pelo menos duas atividades que foram em grupo.

Entrevistador: Como você avalia o emprego desta estratégia considerando as dificuldades de sua utilização e sua contribuição no processo de aprendizagem dos estudantes?
Professor B: Nas atividades em grupo, os alunos iniciantes, os novatos, enfrentavam mais dificuldades, o que se refletia na qualidade do trabalho entregue. Enquanto isso, os alunos que já se conheciam pessoalmente encontravam mais facilidade nessas atividades em grupo.

Entrevistador: 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:
Professor B: Não.

Entrevistador: 8. Você utilizou vídeos educativos durante as aulas síncronas ou indicou vídeos para as atividades assíncronas?
Professor B: Sim, inclusive havia um grupo de estudos onde os vídeos eram divulgados e, após assisti-los, realizávamos debates sobre o tema abordado nos vídeos. Esse método funcionou tão bem que chegamos a ter a participação de até 12 alunos nos debates. Naquela época, funcionava melhor do que funciona atualmente.

Entrevistador: Em quais plataformas ou repositórios buscou/pesquisou este(s) recurso(s)?
Professor B: Busquei os vídeos no site da USP, que disponibiliza os planos de ensino para pesquisa, e também no YouTube.

Entrevistador: Com qual frequência este recurso foi utilizado?
Professor B: A indicação de vídeos e filmes ocorria de maneira fluida durante as aulas, porém de forma obrigatória acontecia cerca de duas vezes ao longo das AARE.

Entrevistador: Como você avalia o emprego deste recurso considerando as dificuldades de sua utilização e sua contribuição no processo de aprendizagem dos estudantes?
Professor B: Em vídeos curtos, havia uma atenção maior e, portanto, um aprendizado mais eficaz, enquanto em vídeos mais longos não havia tanta atenção.

Entrevistador: Poderia citar / disponibilizar algum exemplo de vídeo educativo utilizado durante suas aulas remotas? Como você o utilizou em sua proposta pedagógica?
Professor B: História Concisa do Brasil

Entrevistador: 9. Você utilizou aplicativos para quadros interativos? (ex: Jamboard, Prezi, Padlet, Mentimiter, entre outros) Qual(is)?
Professor B: Niro, Spotfy, Noushan.

Entrevistador: Com qual frequência este recurso foi utilizado?
Professor B: Três atividades por AARE

Entrevistador: Como você avalia o emprego deste recurso considerando as dificuldades de sua utilização e sua contribuição no processo de aprendizagem dos estudantes?
Professor B: Avalio como positivo, pois era uma forma de os alunos estruturarem o conhecimento. No entanto, essa abordagem tende a permanecer em uma zona mais superficial do conhecimento.

Entrevistador: Você utilizou todas as funcionalidades disponibilizadas por esses apps?
Professor B: Só algumas.

Entrevistador: 10. Qual(is) aplicativo(is) você utilizou para gravação de vídeos para aulas assíncronas/videoaulas?
Professor B: Utilizei o Teams.

Entrevistador: Com qual frequência este recurso foi utilizado?
Professor B: Eu costumava deixar a aula gravada, especialmente próximo aos feriados, quando sabia que os alunos iam faltar, para que eles pudessem acessá-la posteriormente. Umas duas durante as AARE.

Entrevistador: Como você avalia o emprego deste recurso considerando as dificuldades de sua utilização e a contribuição no processo de aprendizagem dos estudantes?
Professor B: Não sei até que ponto a utilização de aulas gravadas é realmente eficaz na aprendizagem, pois os alunos podem assistir a um pedaço agora e outro pedaço depois, sem ter a mesma atenção que teriam durante a aula ao vivo.

Entrevistador: 11. Você utilizou algum aplicativo ou plataforma para gerenciamento de conteúdo e arquivos? (ex.: Teams, Google drive, entre outros)
Professor B: Também utilizo o Microsoft Teams com a criação de um canal para cada tipo de material.

Entrevistador: Com qual frequência este recurso foi utilizado?
Professor B: Semanalmente.

Entrevistador: Como você avalia o emprego deste recurso considerando as dificuldades de sua utilização e sua contribuição no processo de aprendizagem dos estudantes?
Professor B: Avalio como fundamental dentro desse período se comparado ao xerox que existia antes.

Entrevistador: Você utilizou todas as funcionalidades disponibilizadas pelo app?
Professor B: Não sei se utilizei todas as funcionalidades, mas encontrei tudo o que precisei dentro do Microsoft Teams.

Entrevistador: 12. Você utilizou aplicativos para troca de mensagens com os estudantes? (ex.: Whatsapp, Telegram, entre outros) Quais?
Professor B: Não.

Entrevistador: 13. Você utilizou redes sociais para troca de mensagens com os estudantes? (ex.: Youtube, Instagram, Facebook, TikTok, Twitter (X), Linkedin entre outros) Qual(is)?
Professor B: Instagran.

Entrevistador: Como você utilizou este recurso? (divulgação científica, troca de mensagens pontuais, para envio de materiais/conteúdo da disciplina e demais ações)
Professor B: Nós criamos uma página no Instagram para alguns trabalhos de disciplinas, assim as pesquisas ficavam lá, nessa página, como resultado final do trabalho.

Entrevistador: Com qual frequência este recurso foi utilizado?

Professor B: Uma vez por AARE.

Entrevistador: Como você avalia o emprego deste recurso considerando as dificuldades de sua utilização e sua contribuição no processo de aprendizagem dos estudantes?
Professor B: Avalio como positivo, pois uma turma pôde ver o trabalho das outras publicado no Instagram.

IV - Em relação à prática Professor

Entrevistador: 14. Como você avalia sua prática Professor atualmente em relação ao período das AARE?
Professor B: Avalio que a prática Professor agora é infinitamente melhor. Sempre há espaço para melhoria, mas considero que melhorou muito.

Entrevistador: 15. Quais recursos tecnológicos / midiáticos você continua a utilizar?
Professor B: Continuo utilizando o Teams até hoje.

ENTREVISTA 17

Entrevista realizada pela pesquisadora: Maraisa

Data: 11 de abril de 2024.

O nome da professora entrevistada não será divulgado.

I - Perfil do(a) Professor:

2 Nome: **Professor C**
3 Formação (graduação, mestrado e doutorado): **Administração e Engenharia Civil, possui mestrado e doutorado.**
4 Idade: **47**
5 Sexo: **Feminino**
6 Tempo de experiência na docência universitária: **14 anos**
7 Unidade acadêmica: **FAGEM**
8 Curso(s) no(s) qual(is) atua: **Administração**
9 Disciplinas ministradas durante a oferta da segunda etapa das AARE: **Logística e Sustentabilidade.**
10 Atua na pós-graduação? Caso a resposta tenha sido positiva, especificar curso(s): **Não**

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

Entrevistador: 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)?
Professor C: Sim.

Caso a resposta seja positiva:
Entrevistador: Apresente algumas das principais definições ou orientações oferecidas
Professor C: A Fagem foi uma das pioneiras e tudo o que ela fazia, as outras depois fizeram. Tínhamos manuais, rodas de conversa, grupos de estudo, embora nem todos os professores participassem. Tivemos a oportunidade de nos preparar, até porque a universidade demorou bastante tempo para dar início às atividades remotas.

Entrevistador: 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?
Professor C: Fiquei bastante satisfeita, e acredito que os alunos também se esforçaram nas atividades. Minha turma, eram sempre cheias, demonstrou grande participação, e eu senti que estavam verdadeiramente empenhados.

Entrevistador: Recebeu ajuda / auxílio de outras pessoas para atuar nas AAREs? Se sim, quem?
Professor C: Houve uma boa atuação da direção, com definições claras sobre como usar o Microsoft Teams, o que foi muito útil. O coordenador estava sempre disposto a tirar dúvidas e ajudar a equipe de professores. Além disso, como ele também dava aulas, já estava acostumado com a tecnologia. O diretor anterior também estava familiarizado com o funcionamento do Teams. Todos estavam empenhados em ajudar, e outros professores que já tinham algum conhecimento também contribuíram. Muitas pessoas estavam empenhadas para garantir o sucesso institucionalmente, e nos organizamos para isso.

Entrevistador: 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?
Professor C: Não, pois meu marido é da área da computação e temos bons equipamentos em casa.

Entrevistador: 3. No início da oferta das AAREs, quais aspectos dificultaram e quais facilitaram o desenvolvimento do seu trabalho Professor?
Professor C: No início, foi muito estranho ficar em uma sala de computador falando sozinho, mas depois me acostumei. Outras dificuldades incluíam barulhos externos de casa, que sempre estava cheia, e o problema ocasional de queda de internet. O que facilitou foi que, após uma semana de aula, eu e outros professores começamos a trocar experiências, e o que tínhamos feito, o que ajudou muito.

Entrevistador: 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?
Professor C: Eu fiz o Microsoft Teams e todos os que eram ofertados sem repetir o curso.

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

Entrevistador: 1. Como você organizou a oferta das AAREs?
Seguiu o cronograma do que geralmente realiza no presencial ou utilizou outra forma de organização? Qual?

Professor C: Como temos que seguir uma ficha de disciplina, adaptei algumas coisas do presencial para o online. Minha ideia foi dar uma atividade toda semana para iniciar e finalizar um conteúdo.

Entrevistador: Ofertou apenas atividades síncronas ou síncronas e assíncronas?
Professor C: Foram ofertadas atividades síncronas e assíncronas.

Entrevistador: Se utilizou as duas modalidades, o que geralmente era realizado em cada uma delas?
Professor C: Resolver as atividades em grupo dentro do Moodle.

Entrevistador: 2. Considerando a classificação dos tipos de aula como: aula expositiva clássica (predomínio da apresentação oral por parte do Professor); aula dialogada ou interativa (combina explicação do Professor com participação ativa dos estudantes); aula demonstrativa (na qual o Professor demonstra o que deve ser realizado pelos estudantes); aula prática (na qual os estudantes aplicam na prática os conhecimentos construídos nas aulas), reflita:
Entrevistador: Qual(is) tipo(s) de aula você utilizou durante a oferta das AAREs? Qual foi o tipo de aula predominante neste período?
Professor C: A aula expositiva.
Entrevistador: O que motivou a escolha deste tipo de aula?
Professor C: Eu até tentei a aula dialogada, mas ninguém queria dialogar comigo, então optei pela abordagem expositiva.

Entrevistador: Como você avalia o emprego deste tipo de aula no processo de aprendizagem dos estudantes?
Professor C: Naquela época, eu achei que houve um bom aproveitamento.

Entrevistador: 3. Considerando os métodos(metodologia) de ensino: Tradicional (Professor 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:
Entrevistador: Qual método (metodologia) de ensino você utilizou durante a oferta das AAREs?
Professor C: Em alguns momentos predominou a Tradicional e outros a Ativa.

Entrevistador: O que motivou a escolha deste método (metodologia)? Você conhece e/ou utilizou algum outro método?
Professor C: Em alguns conteúdos, eu conseguia obter a participação ativa do aluno, enquanto em outros utilizava o método tradicional.

Entrevistador: Como você avalia o emprego deste método (metodologia) no processo de aprendizagem dos estudantes?
Professor C: Eu achei que a metodologia empregada teve um bom aproveitamento por parte dos alunos. Pois eu tenho contato com os alunos até hoje, eles vêem alguma reportagem ou noticia que se relaciona com a aula ministrada e me mandam por mensagem.

Entrevistador: 4. Qual(is) plataforma(s) para webconferência você utilizou? (ex.: Teams, Jitsi, Google Meet, RNP, entre outros).
Professor C: Atividades síncronas via Teams e atividades assíncronas através do Moodle.

Entrevistador: Com qual frequência este recurso foi utilizado?
Professor C: Semanalmente.
Entrevistador: Como você avalia o emprego deste recurso considerando as dificuldades de sua utilização e a contribuição no processo de aprendizagem dos estudantes?
Professor C: Alguns professores diziam que havia plataformas melhores, com mais funcionalidades e mais fáceis de manusear, mas eu utilizei a plataforma oficial da universidade.

Entrevistador: Você utilizava todas as funcionalidades oferecidas pela plataforma ou optava apenas por algumas?
Professor C: As mais necessárias a condução da minha prática.

Entrevistador: 5. Qual(is) plataforma (s) de Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) você utilizou? (ex.: Moodle, Teams, Google Classroom, entre outros)
Professor C: Utilizei o Moodle.
Entrevistador: Com qual frequência este recurso foi utilizado?
Professor C: Semanalmente.
Entrevistador: Como você avalia o emprego deste recurso considerando as dificuldades de sua utilização e a contribuição no processo de aprendizagem dos estudantes?
Professor C: O Moodle é muito ruim, mas era o que tínhamos. Utilizei alguns recursos e outros não. Ainda tenho muita dificuldade com o Moodle, mas os outros eu nem utilizei. Acho que temos que seguir um padrão; se cada professor usar uma plataforma diferente, o aluno vai ficando cada vez mais perdido.

Entrevistador: 6. Você utilizou trabalhos em grupos e/ou dinâmicas para trabalhar o com conteúdo ou estimular o engajamento dos estudantes? Qual(is)?
Professor C: Sim, vários.

Entrevistador: Com qual frequência esta estratégia foi utilizada?
Professor C: Semanalmente.

Entrevistador: Como você avalia o emprego desta estratégia considerando as dificuldades de sua utilização e sua contribuição no processo de aprendizagem dos estudantes?
Professor C: A caminhada dos alunos no ensino remoto é muito solitária, então com as atividades em grupo, ele tinha oportunidade de trocar ideias. Porém, eu sei que muitos alunos apenas dividem as atividades. Então nesses casos, avalio que nesse processo de atividade em grupo, o aluno aprende a gerenciar seu tempo, a dividir tarefas e a colaborar com outros colegas.

Entrevistador: 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:
Entrevistador: 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)?
Professor C: Sim, realizei quizzes sem cobrança de pontos, apenas para que os alunos ficassem atentos às aulas.

Entrevistador: Com qual frequência este recurso foi utilizado?

Professor C: Uma vez a cada 15 dias.

Entrevistador: Como você avalia o emprego deste recurso considerando as dificuldades de sua utilização e sua contribuição no processo de aprendizagem dos estudantes?
Professor C: Esse tipo de desafio era utilizado para questões superficiais, mas para o conhecimento mais complexo, não daria para trabalhar com gamificação.

Entrevistador: 8. Você utilizou vídeos educativos durante as aulas síncronas ou indicou vídeos para as atividades assíncronas?
Professor C: Sim, bastante.

Entrevistador: Em quais plataformas ou repositórios buscou/pesquisou este(s) recurso(s)?
Professor C: As plataformas que o aluno conseguissem utilizar.

Entrevistador: Com qual frequência este recurso foi utilizado?
Professor C: Uma vez por semana.

Entrevistador: Como você avalia o emprego deste recurso considerando as dificuldades de sua utilização e sua contribuição no processo de aprendizagem dos estudantes?
Professor C: Tem muita gente que visualmente gosta de som e imagens, ajuda muito nas aulas, até porque ficar parado na frente do computador é muito monótono e isso ajuda a consolidar algum aprendizado.

Entrevistador: Poderia citar / disponibilizar algum exemplo de vídeo educativo utilizado durante suas aulas remotas? Como você o utilizou em sua proposta pedagógica?
Professor C: Podcast sobre logística.

Entrevistador: 9. Você utilizou aplicativos para quadros interativos? (ex: Jamboard, Prezi, Padlet, Mentimiter, entre outros) Qual(is)?
Professor C: Não, porque eu tinha receio de que na hora em que o aluno fosse fazer a pesquisa, ele não soubesse visar da mesma forma que eu imaginei.

Entrevistador: 10. Qual(is) aplicativo(is) você utilizou para gravação de vídeos para aulas assíncronas/videoaulas?
Professor C: Não

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

Entrevistador: Com qual frequência este recurso foi utilizado?
Professor C: Toda aula.

Entrevistador: Como você avalia o emprego deste recurso considerando as dificuldades de sua utilização e sua contribuição no processo de aprendizagem dos estudantes?
Professor C: Como os alunos já estavam habituados, acredito que não houve muita dificuldade.

Entrevistador: Você utilizou todas as funcionalidades disponibilizadas pelo app?

Professor C: Não utilizei todas as funcionalidades porque algumas não atendiam às minhas necessidades.

Entrevistador: 12. Você utilizou aplicativos para troca de mensagens com os estudantes? (ex.: Whatsapp, Telegram, entre outros) Quais?
Professor C: Sim, Whatsapp.

Entrevistador: Como você utilizou este recurso? (troca de mensagens pontuais, para envio de materiais/conteúdo da disciplina, realização de reuniões online, e demais ações)
Professor C: Para troca de mensagens, com a finalidade de tirar dúvidas.

Entrevistador: Com qual frequência este recurso foi utilizado?
Professor C: Próxima a entrega de atividades.

Entrevistador: Como você avalia o emprego deste recurso considerando as dificuldades de sua utilização e sua contribuição no processo de aprendizagem dos estudantes?
Professor C: Tirar a dúvida no momento em que ela surge é muito importante, além de ser uma forma de interação que diminui a distância entre alunos e professores.

Entrevistador: 13. Você utilizou redes sociais para troca de mensagens com os estudantes? (ex.: Youtube, Instagram, Facebook, TikTok, Twitter (X), Linkedin entre outros) Qual(is)?
Professor C: Não.

IV - Em relação à prática Professor

Entrevistador: 14. Como você avalia sua prática Professor atualmente em relação ao período das AARE?
Professor C: Na verdade, fico um pouco apreensiva porque todo o meu planejamento, criação e prazos para as aulas remotas foram muito bons e deram certo durante a AARE. Quando voltamos ao presencial no primeiro semestre, também foi muito bom retornar. Porém, no semestre seguinte, a participação dos alunos começou a cair progressivamente. 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 Professor, 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.

Entrevistador: 15. Quais recursos tecnológicos / midiáticos você continua a utilizar?
Professor C: Continuo utilizando o Teams até hoje.

ENTREVISTA 18

Entrevista realizada pela pesquisadora: Danielle

Data: 13 de junho de 2024

O nome da professora entrevistada não será divulgado.

Entrevistador
Quais são as suas bases, graduação, mestrado, quantos anos de docência?

Professor P
Bem, eu sou N, eu sou professor do curso de teatro da Universidade Federal de Uberlândia desde 1998. Então já são quase 30 anos de docência, eu tenho duas graduações, uma em história e a outra em teatro, e depois mestrado, doutorado, pós-doutorado, tudo na área de teatro e artes.

Professor P
E já dou aula já faz 30 anos. Aqui na graduação eu dou aula para as turmas iniciais, porque a gente tem, digamos, um eixo que a gente pode chamar de eixo comum antes da pessoa fazer a escolha para o bacharelado ou para a licenciatura, e aí dentro desses eixos tem as disciplinas de improvisação, 1 e 2, que são as disciplinas que eu trabalho na graduação.

Entrevistador
Qual a sua idade?

Professor P
Eu tenho 53 anos.

Entrevistador
Atua na pós-graduação?

Professor P
Atuo na pós-graduação, na educação e nas artes cênicas.

Entrevistador
E nesse período de pandemia, você atuou em todas essas áreas?

Professor P
Atuei em todas as áreas, sim.

Entrevistador
Graduação, pós-graduação, mas especificamente na graduação, me conte um pouquinho como que foi.

Professor P
Na graduação, Quando a UFU escolheu a AARE, eu acabei optando em dar uma disciplina optativa, mais teórica, sobre o trabalho do ator e da atriz. Então eu comecei a entender um pouco as plataformas, Principalmente acho que a gente trabalhou na época com o Zoom, mas essa primeira imersão foi muito teórica.

Entrevistador
Então, essa primeira fase com as tecnologias foi bem devagar por conta das disciplinas teóricas.

Professor P
E sempre assim, passa um texto, a gente se reunia ali só para discutir os textos, tudo isso. Depois, quando a pandemia foi ampliando e a universidade foi resolvendo voltar a estrutura curricular, aí foi um novo desafio.

Entrevistador
Por quê?

Professor P
Porque o trabalho por ser 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 corpo-espaço. 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 foi.

Entrevistador
E a UFU colaborou nesse processo para ensinar as ferramentas, cursos?

Professor P
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.
E aí eu comecei também a entender que o Instagram era uma plataforma possível para eles mandarem pequenos vídeos de material. Aí a gente também com o tempo foi entendendo como toda a tecnologia se tornaria uma ferramenta possível pra gente manter minimamente uma qualidade de ensino.

Entrevistador
E você teve que adquirir outros equipamentos? Pagar outras ferramentas?

Professor P
Pragar sim, pragar o Zoom.

Entrevistador
Pra ter mais possibilidade de gravação. Profissional,

Professor P
Exatamente, porque a UFU depois é que fez a força do Google Teams. Na época, no início, não. Então foi isso. Eu também comprei aquelas estruturas de luz, né? Aí trabalhei com duas telas do computador.

Entrevistador
Entendi, você conseguiu trabalhar assíncrono, de forma assíncrona ou só de uma modalidade?

Professor P

Não, trabalhei de duas formas.

Entrevistador
E você seguiu o cronograma da sua disciplina no primeiro momento?

Professor P
No primeiro momento, sim.

Entrevistador
Conseguiu mudar alguma coisa ou não?

Professor P
No primeiro momento eu segui como era. Aí a partir daquela experiência eu fui fazendo determinadas mudanças. Então elementos que eram feitos ali, vamos chamar entre aspas ao vivo, eu já permiti que eles gravassem um vídeo, dava outro tipo de tarefa, repensava. aquele conteúdo.

Entrevistador
Entendi, e dentro dessa dinâmica que você acabou de falar, as suas aulas foram mais expositivas, metodologias ativas, como que aconteceu?

Professor P
De estar vinculado às metodologias ativas. Porque aí eu comecei a entender como interagir com eles fazendo lá e eu fui entendendo essa mecânica. E aí ela deixou de ser daquela versão mais teórica e passou a ter uma prática presente ali a todo momento.

Entrevistador
Então essa foi a… a prática pedagógica que você mais utilizou.
Passar uma atividade, fazer com que eles se desenvolvessem, essa atividade, e depois trouxer isso para você, esse material, essas organizações.

Professor P
E aí tinha momentos ao vivo, que eles faziam ali, enquanto todo mundo vendo, um a um, e eu dava determinadas fórmulas, regras, e também isso que era novo para a pessoa gravar.
ter esse tempo de preparar o material e depois projetar para todo mundo a gente discutir, pensar em cima dele.

Entrevistador
E como que você avalia essa aprendizagem? Foi boa? Foi significativa para os alunos? Alguns conseguiram, outros não?

Professor P
É, eu acho que foi isso. Alguns conseguiram e outros não. em avaliação, porque alguns foram desistindo pela situação da própria casa, então desistiram da disciplina, muitas vezes entravam para acompanhar, mas resolveram fazer quando a gente voltou ao Presencial, porque havia muita tensão familiar, mas.

Professor P
Vários que fizeram gostaram, depois quando a gente voltou no presencial foi, digamos.

Entrevistador
Um novo momento, né?

Professor P
Sim.

Entrevistador
E dentro das metodologias, você utilizou as mesmas metodologias que você utilizava no presencial?

Professor P
Sim, as mesmas metodologias.

Entrevistador
Não mudou nada?

Professor P
Não, não… Tirando só essa coisa do físico.
Sim, dos equipamentos tecnológicos, das ferramentas, para fazer chegar até os alunos.

Professor P
Eu tive uma situação em termos específicos porque eu 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.

Entrevistador
E dentro dessas ferramentas de webconferência você só utilizou o Teams?

Professor P
Não, eu usei basicamente o Zoom e o Microsoft Teams. RNP Usei mais que o Moodle

Entrevistador
Sim, você achou que ele foi mais satisfatório.

Professor Pr
É, para mim foi.

Entrevistador
E YouTube, Instagram?

Professor P
Usei o YouTube no sentido mais de fornecer materiais, né?

Professor P
E o Instagram também, para eles gravarem pequenos vídeos, começar a também...
Eles pudessem entender a potência criativa dessas plataformas.
Para elas não virarem só uma dificuldade.

Não, ali também tem algo que a gente pode ir investigando.

Entrevistador
E você ofereceu algum tipo de trabalho, um grupo? Foi difícil? Não foi?

Professor P
Não, praticamente em grupo eu não fiz.

Entrevistador
Não, só individual?

Professor P
É, trabalhei mais individual.

Entrevistador
E você utilizou algo ligado à gamificação? Você entende esse termo?

Professor P
Sim, mas não usei. É, porque durante também a pandemia eu fiz um curso longo que era de arte nessas plataformas digitais. E um dos módulos era essa questão da gamificação.
Só que aí depois tinha uma demanda. De uso que eu não tive.

Entrevistador
E você utilizou para as aulas assíncronas vídeos seus ou vídeos de outras pessoas, para as aulas assim. E você avalia que esse emprego foi positivo? Teve algumas dificuldades?

Professor P
Eu acho que foi positivo.

Entrevistador
E outros aplicativos? Whatsapp? Criou grupos das turmas, utilizava para comunicação?

Professor P
Sim. E também para… Porque antes da pandemia eu orientei o mestrado de um professor de arte que utilizou o Whatsapp. para trabalho de jogos corporais com os adolescentes nas escolas.

Entrevistador
E esses quadros virtuais como o Jamboard, Prezi, Padlet, você utilizou?

Professor P
O Jamboard eu usei mais pra mim. Pra preparar as aulas, colocar material, né? Inclusive quando ele saiu do ar eu achava tão bom.

Entrevistador
É, o Prezi não.

Professor P
O Prezi eu fiz um curso, mas não tive esse termo.

Entrevistador
E você gravou os vídeos para eles, você mesmo conseguiu ter essa facilidade na gravação ou não? Você utilizou só vídeos de terceiros?

Professor P
Eu gravei pouquíssimas coisas, mas eu tinha uma estrutura na minha casa que permitia.
Entendi. Mas eu basicamente usei de terceiro.

Entrevistador
E esses repositórios na nuvem, como o Drive ou no Teams mesmo, que tem para salvar todas as aulas e deixar lá, você utilizou...

Professor P
Usei pouco, pouco.

Entrevistador

E do Teams?

Professor P
Pouco.

Professor P
Eu acho que eu usei o Google Class.
E lá ficaram os cursos da época.

Entrevistador
Então foi mais da plataforma Google.

Professor P
É, eu achei pra mim mais fácil de gerir.

Entrevistador
É, e mais amigável com os alunos, né?
Professor P
E aí os alunos recebiam e-mail com.
O material daquela aula, então eu achei que funcionou muito bem.
Você manda o link, eles só clicavam e acessavam.

Entrevistador
E como você utilizou os recursos de troca de mensagem?

Entrevistador
Você falou do WhatsApp, teve alguns outros? Telegram? Ou como que era essa troca de mensagem? Era só por e-mail?

Professor P
Basicamente, porque quando eu tinha uma… até comentar, até avaliação, tudo isso, eu usava

os e-mails do Google Classroom.

Entrevistador
Entendi, porque eles vinham por aluno, cada. E foi satisfatório tanto para você quanto para os alunos.

Professor Pr
Sim, sim, ninguém...

Entrevistador
Falou de alguma dificuldade, algo assim. Quem optou para fazer naquele período remoto foi até o fim.

Professor P
Sim.

Entrevistador
Mais uma vez as redes sociais, você comentou que depois fez o Instagram, foi no final da pandemia, meados… É, já foi mais no final, porque.

Professor P
Eu acho que o Instagram mantém uma outra relação.
Aí fui entender também isso.

Entrevistador
TikTok, Facebook, Twitter, LinkedIn.

Professor P
Mas o Instagram foi satisfatório.

Entrevistador
E como você avalia sua prática nesse período?
E quais recursos tecnológicos você continua a utilizar?

Professor P
Eu avaliei que foi um momento de aprendizado mesmo, de ruptura, porque hoje eu uso muito mais as salas de videoconferência para orientação, para encontros, para conferência, e antes para mim era uma coisa...
Nesse aspecto, houve uma mudança.
E para o ensino, eu até agora, pensando nessa retorno, quero retomar o Google Classroom com os materiais, sabe?
É pegar aqueles materiais que você já tem e a melhorar.

Entrevistador
Então esse é o legado que a pandemia deixou, apesar dos pesares e tudo mais.

Professor P
Exatamente.

Entrevistador

Conhecimento e essa imersão nessas ferramentas.

Professor P
Porque eu acho que a universidade podia assumir o ensino híbrido.
Enxuga e abre espaço para outros. Entrevistado
O texto, a obra, a pessoa já está procurando, já baixou...Sim, já está.
É uma outra dinâmica, então acho que tem esse… e se aprender, né? Agora eu uso, por exemplo, mais hoje na pós-graduação, né!

ENTREVISTA 19

Entrevista realizada pela pesquisadora: Danielle

Data: 22 de maio de 2024

O nome da professor entrevistada não será divulgado.

Entrevistador
Então, vamos lá. Eu quero que o senhor fale o seu nome, sua formação, quanto tempo de experiência de docência nesse primeiro momento, em que curso que você atua, as disciplinas ministradas no período pandêmico e se você atua na posse.

Professor_U
Então beleza, meu nome é D, eu sou economista de formação, a minha graduação foi em economia, mestrado também em economia aqui na UFU, a graduação foi na Federal de São João D. Rei, mestrado foi aqui em Uberlândia, em economia também, e o doutorado em desenvolvimento econômico na Unicamp, no Instituto de Economia de lá. 15 anos de serviço de docência. Bastante. E também atuo na pós-graduação desde 2011, então portanto são 13 anos na pós também.

Professor_U
Sim, que ótimo, que legal. Bom, no período da pandemia, 2020, 2021, 2022, a gente parou em março, Parou o presencial em março de 21 e nós voltamos ao presencial em maio de 22. 21, 22, 21... Foram dois anos, né?
Nesse período, eu atuei tanto na graduação como na pós, no curso de Economia, e eu dei uma disciplina também no curso de Engenharia Ambiental, que é uma disciplina chamada Economia Ambiental.
Muito bom. E, num semestre, eu dei uma aula também na pós-graduação, que geralmente eu dou uma disciplina lá chamada Desenvolvimento e Sustentabilidade. Bom, enfim, até então eu não tinha muita experiência.
Até então eu não tinha muita experiência com essas questões digitais. Eu fiz o curso de capacitação oferecido pela UFU com o Teams.
Então, assim, eu tive que aprender a usá-lo.

Entrevistador
Você não tinha contato nenhum?

Professor_U
Até então não, não. Não tinha contato nenhum com o Teams. Aprendi a usar, baixei quando a universidade exigiu. E na época também, é uma particularidade minha, que na época

também... Aliás, a universidade desde antes da pandemia sempre oferecia o Moodle, né?
Mas eu nunca usei.
Nem na pandemia. Porque veja, 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.

Entrevistador
Utilizou todas as aplicações dele durante esse período. Conseguiu interagir.

Professor_U
As aplicações que eu usei foi o vídeo, né?
Depois gravava a aula, deixava a aula gravada, disponível.

Entrevistador
Sim. Previamente disponibilizava. Em que lugar você colocava esses vídeos para os alunos acessarem?

Professor_U
Tudo da Microsoft Teams. Porque quando eu iniciava a minha aula síncrona, eu botava pra gravar. Aí depois da finalização da aula, o próprio Teams já salvava e disponibilizava.

Pessoal, o vídeo está disponível. Inclusive o Teams até mandava mensagem, né?

E usava o chat do Teams também. E era isso.

Entrevistador
E desde os primeiros semestres, desde o primeiro semestre que parou, você ministrou em todos os semestres?

Professor_U
Então, nós paramos em março de 2020, depois a gente voltou em agosto de 2020 com as aulas remotas.
Então, a UFU foi uma das únicas universidades do país, eu imagino, que ficou tantos meses assim, sem aula.

Professor_U
Que a gente ficou... Acho que demorou muito a tomar decisão, só que se ia voltar por... Eu imagino que é porque no início da pandemia todo mundo imaginou que ia ser uma coisa rápida.
Eu me lembro que... quando a UFU voltou a oferecer a tão das áreas.
Foi um caráter... facultativo.

Então, o que que eu fiz? Eu ofereci todas as disciplinas aqui do Instituto de Economia, do curso de Economia. Essa disciplina lá da Engenharia Ambiental eu não ofereci.
Que é uma disciplina que também envolve análise gráfica, muito cálculo, alguns cálculos, etc. Aplicado.
Aí eu falei assim, bom, eu vou esperar pra ver o que que dá. Entendeu? Então, assim, no primeiro momento eu não ofereci aquilo ali ia ficar pelo menos um tempo, aí eu ofereci.
Então assim, eu não fiquei em nenhum momento sem trabalhar, entendeu?
Sim, é uma crítica que eu faço ao UFU de ter sido voluntário, porque veja, a gente trabalhou e

não valeu, né?

Esse é o motivo principal pelo qual o nosso calendário acadêmico está tão atrasado assim. Porque a gente, naquele segundo semestre de 2020, segundo semestre civil, nós trabalhamos, mas não valeu. Exato.

Entrevistador
você utilizava essas metodologias ativas, sala de aula invertida, você manteve o tradicional, até mesmo por receio do que estava por vir, ou por não ter tido muito contato antes com esses meios digitais, de interação, enfim.

Professor_U
O que vocês chamam dessas aplicações?

Entrevistador
Sim, deixar com que o aluno vá pesquisar os termos principais, os conteúdos, e depois numa aula presencial síncrona, por exemplo, ele trazia e vocês debatiam, por exemplo, deixar a parte mais, como que eu vou dizer, a parte mais teórica com os alunos, e depois você vinha meio que costurando esse debate, ou não? Você manteve a mesma metodologia que você dentro da sala de aula, física, presencialmente?

Professor_U
Não, essa é a segunda opção, eu tentei reproduzir no ambiente virtual, aquilo que eu fazia em sala de aula. Claro que existem limitações.
Não tem olho no olho e tal, uma coisa assim que você já deve ter ouvido falar, é que a sessão só ficava que a gente estava dando aula pra tela do computador. Ninguém ligava.

Entrevistador
Então você utilizou só o Teams?

Professor_U
Só o Teams.

Entrevistador
Não utilizou o RNP, aquele café que tinha uma reunião, que todo professor tinha que ter link? Sim, na época... Para a sala de aula?

Professor_U
optou por fazer tudo pelo RNP. Isso, RNP. Google Meet, Teams.

Entrevistador
Google Meet pra aula, não usei. Jitsi. Também não. Só o Teams. Só o Teams, tá.

Entrevistador
E você utilizava com qual frequência? Sempre?

Professor_U
Sempre.

Entrevistador
Você tinha dificuldade? Você conseguiu conduzir bem?

Professor_U
O uso dessas ferramentas é um uso tranquilo, tá? Do ponto de vista pedagógico foi uma experiência horrível.
Porque, os alunos fingindo que estava aprendendo alguma coisa, a gente fingiu que estava ensinando algo.

Professor_U
E tipo assim, a pós graduação, como eu dou uma disciplina optativa na pós, você não precisava ter oferecimento. Eu ofereci com medo de meus colegas me falarem assim, ah, tá vendo aquele cara ali é preguiçoso. E foi até um desafio, porque até então eu sempre no presencial eu dividia essa disciplina na pós como professor. Só que esse professor, ele estava oferecendo outra disciplina e ele não pôde dividir comigo. Então foi a primeira vez que eu assumi uma disciplina integral na pós-graduação num ambiente remoto, muito complicado. Foi bem desafiador. O bom é que eu contei com gente de fora.
Então, por exemplo, eu tenho contato de outras de todos os nossos tempos. Sim, sim. Então, você acha que quer dar um seminário na minha aula hoje?

Então, essas ferramentas... Então, essa é uma vantagem desse programa.

Entrevistador
Exatamente. Você acha que essa utilização contribuiu, acho que você já falou, para o processo de ensino-aprendizagem? Ou você acha que foi meio complexo, não teve um rendimento na aprendizagem? Naquela época é o que a gente tinha para fazer.

Professor_U
Entendi. Então, assim, contribuiu, acho que contribuiu no sentido de que Como eu disse, é um contrato na minha dificuldade, né? Acho que os alunos não aprenderam muita coisa. Tanto é que hoje eu dou uma disciplina no oitavo período de economia, no último período, e os alunos chegam. Mas eu não conheço o rosto dessas pessoas.

Aí são aquele pessoal, é o pessoal da pandemia. Que não abrem a câmera, que não interagem... E eu vi que, na verdade, esse pessoal ainda tá chegando no oitavo período agora. Mas eu dou disciplina... Nas outras ocasiões que eu dei essa disciplina, eu percebi que o pessoal chegava no oitavo período com uma deficiência conceitual muito grande.

Professor_U
Aí eu fui entendendo, esse pessoal, metade do miolo do curso deles foi da pandemia.

Exato, eles chegavam ao final do período do curso com a deficiência conceitual. Falei, bom, como um economista não pode formar com dúvidas e responder uma pergunta tão básica como fazer um ensaio de aula. Aí que eu fui perceber, não, esse pessoal fez o grosso do curso deles na pandemia.

Entrevistador
Na aprendizagem. Você utilizou vídeos educativos de outras pessoas, nas aulas síncronas, assíncronas, você entende o que é síncronas? Plataformas, o YouTube, por exemplo, coisas desse tipo.

Professor_U
Tinha vídeo que eu tava ensinando, né? E eu falava assim, ó, ouçam esse podcast que vai cair na prova, entendeu? Então, assim, o máximo que eu fiz foi isso. Mas vídeo de terceiros, não.

Entrevistador
Só os seus que você gravava e tudo mais. E você achava que esses vídeos contribuíram também? ou foi mais uma tarefa desgastante, enfim, dentro do seu trabalho?

Professor_U
Eu acho o seguinte, porque na verdade, antes, porque você tinha a opção de gravar ou não as suas aulas sincronizadas, né? Eu gravava, porque eu sabia que aquilo ali era um desestímulo dos alunos, porque eu usava nada, depois eu assisto, e eles não participavam. e ia fazer outras coisas. Ninguém sabia o que eu estava fazendo. Então, esses vídeos que eu ficava gravando, eu achava que era importante para eles, para esses que não conseguiram ver e para reforçar também aqueles pessoal que realmente estudava.
E outra coisa também que eu estou fazendo agora, mesmo no presencial, é quando eu tenho que faltar uma aula, etc., eu reponho usando o Teams. Aliás, eu não parei de usar o Teams desde então.
Porque todo semestre eu monto uma equipe, eu compartilho o material por meio da equipe com os meninos, converso com eles lá, né? Então, tipo assim, um recarar, não vou poder dar aula amanhã, monto lá, entendeu? Uma notícia interessante, eu falo com eles lá também.

Entrevistador
E você conseguia fazer trabalhos em grupos, essas dinâmicas dentro, no período remoto, durante as aulas remotas?

Professor_U
Não fiz.

Entrevistador
Você utilizou aplicativos de celular, WhatsApp? grupos dentro dessas plataformas?

Professor_U
Não, não, não. Eu usei só o Teams. Eu, assim, instalei o aplicativo do Team 's no meu telefone, né? Mas eu usava mais, era só o notebook mesmo, tá? E, assim, eu não criava vários canais dentro da mesma disciplina, só um canal.
Era o básico mesmo.

Entrevistador
Entendi. Você não utilizou o Joomboard, esses quadros virtuais pra escrever?

Professor_U
Quando, por exemplo, quando eu tinha que escrever alguma coisa, eu escrevia no chat.
Eu falava só, isso aqui, eu digitava uma equação, alguma coisa assim. Ou um nome de um autor que eu citava. Eu falava só, vou escrever aqui no chat, você dá uma olhada aí. Aí ficava lá no fórum.

Entrevistador
Utilizava para as aulas assíncronas, aplicativos de conteúdo, Google Drive, tudo do Teams

você utilizou, né?
O que salva na nuvem, né? Tudo na nuvem.

Professor_U
Isso.

Entrevistador
LinkedIn, Instagram, Facebook, Twitter, Tik Tok, utilizou? Não.

Professor_U
Não.
Mas você acredita que, de certa forma, às vezes eu sinto até falta... Sim, né?
De uma coisa contraditória.
Porque eu acho que aquele período aqui era um pouco mais desacelerado.
Você não precisava ser necessariamente herói, porque você tinha uma justificativa. Não, nós estamos em um período muito ativo, um período de recessão.
Aí de repente, agora não, agora é para valer. Você tem que ser herói, valer essa tenda muito cobrada. Então eu sinto isso. Você também concorda comigo?

ENTREVISTA 20

Entrevista realizada pela pesquisadora: Danielle

Data: 25 de maio de 2024

O nome da professor entrevistada não será divulgado.

Entrevistador
Eu quero saber, professor, a sua área de formação.

Professor_R
sou arquiteto, formado na Federal de Juiz de Fora, fiz o mestrado na PUC de Campinas e fiz o doutorado na UFRN e parte do doutorado em Lisboa,

Entrevistador
Qual que é a sua idade, professor?

Professor_R
49

Entrevistador
O tempo de experiência que o senhor tem na docência?

Professor_R
Como docente... 2006.

Entrevistador
E qual que é as unidades acadêmicas que o senhor ministra? Principalmente no período de 2020, 21 e 22. Tá.

Professor_R
Olha, só disciplinas de projeto

Então, assim, a gente tem essa espécie de coluna, né? Então, vai de 1 até 8. A gente chama de API. API significa que é Ateliê de Projeto Integrado.

Entrevistador
E, professor, em quais cursos Sr. atua? Só na arquitetura mesmo?

Professor_R
Só.

Entrevistador
Professor, e durante o período que a gente está falando, pandêmico, de isolamento social, o senhor atuou na pós-graduação?

Professor_R
NAO.

Entrevistador

Entre as estratégias e os recursos didáticos utilizados durante o primeiro semestre regular, remoto, ou segundo semestre de 2020, que foi o que já era as aulas obrigatoriamente remotas, com as tecnologias disponíveis, ao definir a obrigatoriedade da oferta de disciplinas durante o primeiro semestre regular remoto ou segundo semestre de 2020, o senhor recebeu da UFU ou da sua unidade acadêmica definições e orientações sobre como fazer tais proposições, planejamento das ações, as estratégias, recursos pedagógicos, plataforma... duração das atividades... se as atividades seriam síncronas...
assíncronas... e assim por diante.

Professor_R
Sim, sim. Sim, foi tudo... foi tudo bem assim...
Tudo certinho. Só que uma coisa são palavras, né... Outra coisa é o ato.

Entrevistador
As execuções, né... o cronograma... A execução...

Professor_R
Era uma baita novidade.
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, sabe? 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 para 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.

Entrevistador
E o senhor recebeu algum auxílio externo, algum treinamento, alguma atividade... para utilizar esses recursos?

Professor_R
Olha... eu acho que foi... teve algumas ofertas que são... que foram online... mas isso eu tive... isso aí eu até desisti. Eu comecei a entender, mas por eu não estar do lado do... Professor? Eu... Nossa, aquilo ali pra mim era um nada.
E muitos outros professores, sei lá quantos foram os professores nesse que eu estava, mas eu acho que eram em torno de 50.
Então foram tantas perguntas e o negócio não andava.

Entrevistador
E durante esse período, o senhor teve que licenciar algum equipamento, aplicativo, algum recurso tecnológico, ou ampliar a conexão da internet?

Professor_R
Olha, eu utilizo, comecei a usar redes sociais. Parece que é uma coisa ruim, é horrível. Eu acho o WhatsApp muito bom, muito bom. Mesmo que os alunos, eles não não possam ir, vamos supor que eles viajaram, eles me mandam pelo WhatsApp para todos os outros alunos verem e 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 tiver acordado, eu posso ler e depois responder em um outro horário, porque tem professores que eles ficam muito um, fazendo um enquadramento de, olha, você pode me mandar por WhatsApp ou por e-mail até tal hora.
Para mim, está livre, porque são grandes orientações. Então, aquele 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. Mas em alguns pontos a gente abre. A gente abre pra fazer, pra trabalhar em casa, porque o projeto arquitetônico ele não se para, né?
Ele continua, ele é contínuo. Então eu acho que foi bom pra mim nesse aspecto aí da pandemia. Eu comecei a abrir a cabeça pra 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, do arquiteto. 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. No momento da pandemia, meu Deus, aquilo lá virou um caos até na minha cabeça.

Entrevistador
E quais os aspectos, o senhor abordando isso, quais os aspectos que o senhor achou que mais facilitaram, que mais dificultaram o desenvolvimento do seu trabalho durante esse período? O

que que foi fácil, o que que foi difícil, o que que o senhor destaca?

Professor_R
Olha, no primeiro momento foi... praticamente impossível... nos primeiros semestres. Aí eu fui me encontrando... com muita dificuldade.
Hoje... eu... se eu for pensar nos aplicativos... nos AutoCAD, que era antigo... que eu entendo bem...
mas os mais atuais... as tecnologias atuais... Eu não fico pensando muito nisso não, porque eu não consigo mais, não consigo. Os alunos sim, e eu acho que a outra geração, sempre a geração mais nova, os mais novinhos, eles têm essa facilidade muito maior, mas eu acho que só pelo contato com os alunos, ver o rosto, mandar os desenhos pelo WhatsApp ou pelo Instagram, que as pessoas divulgam. Então, aquilo ali é uma...
para mim é um... qual a palavra? Não é um hábito. É uma coisa gostosa, como se fosse um hobby. Como se fosse um hobby que, mesmo em casa, descansando, continuo vendo arquitetura, ex-alunos, alunos, postando coisas, então aquilo ali eu acho enriquecedor.
E antes da pandemia, não. É o horário, é aquilo ali, vou orientar, vou falar e depois tchau. Não, agora não. A coisa tá tudo ao mesmo tempo. Tá tudo fluindo e eu acho isso muito legal, gostei demais.

Entrevistador

Professora, a universidade ofereceu o curso, a gente já falou, o senhor fez algum?

Professor_R
Nenhum. Não fiz nenhum. Tá.

Entrevistador
O senhor ofertou apenas atividades síncronas ou assíncronas? Ou síncronas e assíncronas? O senhor utilizou as duas modalidades? O que o senhor geralmente fazia em cada uma delas?

Professor_R
Foram todas as modalidades.

Entrevistador
O senhor entende o que é síncrona e assíncrona, não é? S

Professor_R
Nem eu sabia. Tive que olhar no dicionário. Mas a gente fez de tudo. Então, teve períodos... até indo em um terreno para verificar que lugar era esse...
mas a maioria... no comecinho... foi tudo remoto.

Entrevistador
E o senhor organizou mais ou menos as disciplinas como se fosse presencial, mas fazendo adaptações? Ou o senhor excluía algumas coisas que realmente dentro da disciplina não conseguiriam ser ministradas? Só as que conseguiriam?

Professor_R
Porque essas disciplinas de projeto, como são muitos alunos, normalmente são três professores.
Então, essas disciplinas, elas seguiram uma norma nossa. Então, a gente não podia muito sair

daquele protocolo. E eu tô tentando lembrar aqui alguma coisa. Os alunos, muitos deles tinham ou celular muito ruim ou computador. Então, foi uma uma dificuldade de contatos, sabe?
Se tá com um computador muito antigo, fica... não conseguia entender. Muitos alunos ficavam com vergonha, não mostravam ou talvez não tivessem nem câmera, né? Mas a maioria ficou sem mostrar o rosto. Projeto...
eu fazendo avaliação à distância Eu não conseguia apontar. Claro que hoje em dia se eu usasse o miro... eu... eu ia usar...

Entrevistador
Se o senhor ficou sem ministrar alguma disciplina em algum período... ou todos os períodos... durante a pandemia...

Professor_R
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... os médicos falavam... não... você tem que voltar a trabalhar...
Então foi a coincidência que eu tive eu descer em janeiro de 2020. Fiquei no hospital quase um mês, voltei para casa em fevereiro e menos de um mês surgiu a pandemia.

Entrevistador
Considerando a classificação dos tipos de aula, né? Como aula clássica, expositiva, aula dialogada, interativa, demonstrativa e prática. Quais dessas o senhor utilizou mais durante esses períodos predominantemente remotos?
E o que motivou o senhor a escolher esse tipo de aula? E como o senhor avalia esse processo de aprendizagem a partir da escolha do tipo de aula para os estudantes? Eles conseguiram aprender de fato esse processo? utilizando... por intermédio das...
tecnologias... Como o senhor conseguiu trabalhar a sua disciplina... dentro disso? Dessa dinâmica?

Professor_R
Uma turma... que eu conheço bem... eu ministrei API 8... no semestre anterior... e foram meus alunos no API 2 e 3...
Eu achei que eles não estavam entendendo. Eu achei que eles eram uma turma péssima. Até porque estava tudo remoto. Meu Deus, eles não ouviram nada. Mas foi uma surpresa colossal. Que bom. Então, eu não sei quais foram os... quais foram os percursos. Até porque cada aluno é diferente do outro.
Mas os resultados foram fantásticos.
Isso é expositivo, é dialogado, é um...
Outras voltam muito, outras ficam enlouquecidas com medo de ter pouco tempo, e o que eu tenho que fazer, o que eu não tenho. Mais da metade ficam muito focadas no tempo, o que deve fazer. Diferentemente de um professor do outro, eu não sou tão protocolar. Mas eu sigo, a maioria dos professores são muito protocolares e os alunos ficam meio perdidos, sempre perguntando o que eu tenho que cumprir, o que eu tenho que fazer, qual o tempo, mas a essência do projeto parece que fica segundo plano.

Entrevistador
É uma avaliação formativa? E não somativa.

Professor_R
Isso.
E aí com a tecnologia, com as tecnologias durante a pandemia, isso aí acontecia muito, muito. Eu acho que ficou mais explícito esse tipo de coisa. Mas depois foi ficando mais claro.

Entrevistador
Eles faziam essa maquete, esses projetos, mandavam por fotos, filmavam... como que era... a execução?

Professor_R
Eles mandavam por foto... aí eu acho que é interessante... a execução é importante... porque quando você vê presencialmente... você está enxergando...
essa construção. Mas a gente não tinha pensado nisso não, né, porque o processo... o processo pode ser catalogado, né.
Você pode acelerar, fazer um vídeo e acelerar, né.
Eu acho que se eu tivesse ideias na época, se a minha recuperação fosse total, eu acho que talvez viessem algumas coisas interessantes. Mas eu só ouvia os colegas.

Entrevistador
Professor, e quanto à metodologia... a tradicional... que o professor exerce esse papel de transmissão do conhecimento... Outro, que é o sócio interacionista, que o professor compreende o aprendizado a partir das relações estabelecidas entre o estudante e os demais membros da comunidade.
E o ativo, que valoriza o papel ativo do estudante, bem como seu protagonismo na realização das atividades, a construção, ele é o autor da construção do próprio conhecimento. O que o senhor me fala sobre essas metodologias e como o senhor as utilizou e quais o senhor utilizou durante esse período pandêmico? E isso também interferiu na aprendizagem dos alunos, a metodologia de ensino? Entendi. Olha, eu acho assim, na minha percepção, até porque.

Professor_R
Eu não conheço colegas, né, mas os que eu conheço são muito diferentes de mim. Então, parece que aquele padrão tradicional, mesmo remotamente, ele foi utilizado dessa forma tão retrógrada. A disciplina iniciante, por exemplo, a PI1, pra mim é importante, sempre foi importante conhecer os alunos, de onde são, como que é a casa que eles moraram, as escolas, como que eles desenham, então eu vou detectando o que é aquela turma, mas a maioria dos colegas aqui, qualquer turma é uma turma, qualquer turma são comuns.
E aí eu sempre pergunto, mesmo online, eu perguntava, o grupo de vocês, Já até sei de onde vocês são. Campo Grande, Prata, Teófilo Ottoni e Uberlândia. Então, vou perguntando várias coisas. Um dos colegas que estava trabalhando comigo nessa orientação, eu percebia que ele estava, assim, de saco cheio de falar dessas coisas. De cada estudante ser diferente um do outro.
Pra mim isso é fundamental. E a outra coisa também, que é péssimo, tanto presencialmente quanto remotamente, é aulas, palestras dos professores que ficam três horas falando e os alunos ficam mudos.
Não, mas na verdade se levanta a mão, o professor finge que não levantou a mão.

Professor_R
Mas é como eu sou minoria, sou eu e outros dois, né, então segue aquilo lá. Ah, e outra coisa também, que mesmo mesmo na época da pandemia, alguns professores preferem concentrar a disciplina que deveria ser tipo assim, segunda e quinta ou terça e sexta, sempre que você tem

um intervalo de alguns dias para os alunos ficarem elaborando, absorvendo. Mas não, alguns professores colocam tudo de uma vez num dia só.

Entrevistador

Professor, dentro dessas plataformas que o senhor utilizou de web conferência, Google Meet, o RNP, eu sempre falo RNP, qual o senhor utilizou com mais frequência, qual o senhor gostou mais, qual foram as dificuldades na utilização? E a contribuição dessas plataformas, as funcionalidades, o que o senhor destaca sobre elas?

Professor_R
Quando eu dou aula, quando eu dou essa disciplina que é optativa, eu utilizo muito o Meet. Mas pra maioria, deixa eu tentar lembrar, Não... não era o MEET, não... é que é usado até hoje... Sim... é.

Entrevistador
Esse RNP... não é? O café lá... Tem o nome aqui...
O Teens é da Microsoft, né?

Professor_R
Isso é da Microsoft.
Péssimo. Acho péssimo aquilo.

Entrevistador
O senhor utilizou mais, então, o Teams?

Professor_R
Isso, porque a gente é obrigatório.
Acho que a gente é obrigatório a usar o Teams.
Foi super tranquilo, assim, os alunos Eles são muito respeitosos, aí depois de uns anos eles começam a ficar loucos, revoltados. Mas como é o foco mais individual no início, é mais tranquilo.

Entrevistador
Professor, e sobre os ambientes virtuais de aprendizagem assim como um todo, principalmente o Teams, que o senhor utilizou mais, o senhor utilizava toda semana esses recursos?

Professor_R
Olha, acho que sim. Acho que sim.

Entrevistador
Ou tinha outro lugar que o senhor deixava... terminou de fazer trabalho... exercício... manda por e-mail... manda pelo whatsapp...

Professor_R
Whatsapp... teams... o que mais? Youtube... Youtube...
alguns mandavam... mandavam... eles... o que mais?

Entrevistador
Como é que o senhor avalia esse emprego desses recursos, entre dificuldade de utilização e contribuição nesse processo de ensino-aprendizagem?

Professor_R
É difícil responder, mas assim, por exemplo, os meus ex-alunos já formados eles conseguem se expressar muito melhor do que nós. Porque eles fazem o seu próprio vídeo mostrando como que tá o processo, como que tá essa obra, olha que casa maravilhosa, e vira pra cá e vira pra lá, e ele tá fazendo o vídeo sozinho. Entendi. Então, assim, essa geração mais nova, né, Eles entendem... eu acho aquilo fantástico...
mas eu não consigo entrar nesse nível deles.

Entrevistador
Ainda tem uma certa dificuldade para... trazer isso para o dia a dia... da sala de aula.

Professor_R
Isso... então assim... quando os alunos chegam... quando eles chegam... eu acho que eles se deparam com uma coisa tão atrasada...
eles estão lá para frente... E depois de uns anos, eles vão começando a gostar disso. Eu acho que aí eles sacam o conhecimento.
Eles precisam ser orientados, eles escutam... mas no começo eles queriam aprender muito mais... e nós professores a gente não tem esse conhecimento.
Foi... foi sim... foi positivo.

Entrevistador
Mas durante a pandemia foi sofrido... o professor sofreu muito.

Professor_R
Demais... demais. Você imagina no meu caso... eu tendo que me recuperar... mesmo assim distante das pessoas da minha família que moram em Iberá...
porque eu ficava aqui sozinho... Minha mãe ficou em pânico dentro do apartamento dela... ela nem sabia... 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.

Entrevistador
E dentro da dinâmica de sala de aula... o senhor conseguia estimular os alunos... mesmo virtualmente... a eles desenvolverem projetos...
os trabalhos... fazerem as atividades... cumprir... com o cronograma da disciplina?

Professor_R
Sim, eu acho que deu tudo certo. Eu acho que eu conseguia... Mesmo... esperando... eu tive dificuldade de me expressar.

Entrevistador
E teve trabalho em grupo? O senhor fez trabalho em grupo? Sempre em grupo. Sempre em grupo?
O senhor achava que essa dinâmica funcionava melhor? Trabalhar em grupo, desenvolver? Eu acho que em alguns períodos... A distância não atrapalhou.?

Professor_R
Sempre em grupo.
Eu acho que em alguns períodos, em vez de ser grupos, tinha que ser projeto individual.
Mas eles fazem de um jeito... na UFU... Como eu já fui professor de Juiz de Fora, de Palmas e agora de Uberlândia, eu acho que sempre está juntando todos os professores e todos os alunos para fazer grandes grupos. E aí eu tenho que orientar todo mundo, então eu sou sobrecarregado, achando que vai ficar mais fácil juntar os de 35 ou 45 alunos para 3, 4 professores ao mesmo tempo. Então, eu acho que essa riqueza que poderia acontecer, em vez de dois professores para cada 22 alunos, que é o convencional, aí eu acho que a tecnologia ia entrar com muito mais facilidade.
Mas 40 e tantos... Uma turma muito.
É muito grande, parece que tudo que você fala é um eco. É um eco, entre aspas, e não é aquela coisa... pontuada. Aí eu reclamo disso. Eu acho que é uma questão remota, pior ainda mais.

Entrevistador
O senhor trabalhou com gamificação? O senhor sabe o que que...

Professor_R
Eu sou tão fraquinho nisso, olha. Esses games, para mim, é videogame saído na década de 80, depois nunca mais nem os vejo.

Entrevistador
E game, entre aspas, né? Game console. Dentro da arquitetura o senhor não conhece nem um joguinho de montar um castelinho, por exemplo?

Professor_R
Eu sei que existe, mas eu nunca nem tive vontade.
Nem tive vontade, porque eu acho que é uma coisa que tem que ser tão bem pensada... Tem. E aquilo ali é só uma... Acho que é uma bobagem. Pode ser que seja bom.
E como que a cidade ela foi diminuindo aos poucos, né, por causa da Idade Média, porque Roma, a cidade de Roma, não era mais Roma. Ela virou uma espécie de vila. Então aí eu trouxe isso pra Juiz de Fora e falei assim, olha, vamos pensar sobre uma historinha. Se aconteceu alguma pandemia, alguma catástrofe mundial, o que ficaria Juiz de Fora em vez de 400 mil pessoas, tivesse 20 mil, como seria isso?

Entrevistador
Acho que foi uma espécie de game também, né? Sim, foi, exato. É fictício, né, é algo... É, e vai desafiar eles a pensarem diferente.

Professor_R
Então, a palavra game, eu acho que pensando como ficção, aí eu utilizo bastante.
Uma disciplina, essa disciplina optativa, por exemplo, são quatro trabalhos, são quatro exercícios. Dois em Uberlândia, um fora de Uberlândia, no caso de Rui Palmas, e o último aí que virou uma ficção mesmo. desse projeto fora do Brasil. Eu até escolhi Luanda, que tem um ex-aluno que é de lá. Então a gente fez essa ficçãozinha, como que ficaria uma casa em Palmas lá em Angola.

Entrevistador

Professor, em relação aos vídeos educativos, e a gente já falou alguma coisa sobre o YouTube, o senhor utilizou durante as aulas síncronas ou assíncronas, o senhor buscou um repositório que falasse da sua disciplina ou de alguns pormenores dentro desses vídeos? Em relação aos vídeos, o que o senhor pode me falar, se o senhor utilizou, de que forma...

Professor_R
Vídeos, eu sempre utilizo vídeos. principalmente pelo YouTube. Então, se tem algum documentário, alguma entrevista, eu mando para os alunos. Agora, se eu for... se eu for, como que fala...
escrever sobre tudo o que aconteceu, eu... eu não sei, eu sou muito desorganizado.
Então, as coisas estão lá, elas são cheias de coisas pra tratar.
Então, quando eu vou dar aula...
Na próxima disciplina ativa, por exemplo, eu sozinho, eu não escrevo muita coisa, eu fico na minha memória, mas isso vai de acordo com aquele grupo, com aquela turma.
Então aquilo vai sendo construído a partir do que eles estão esperando, o que.

Professor_R
Eu ia surgindo... tipo essas disciplinas que eu utilizo pelo WhatsApp... elas vão surgindo... a cada momento. E elas ficam ali.
Elas ficam lá no WhatsApp, façam aquele grupo e é mantido lá. Mas aí tem os vídeos, tem os projetos, tem a parte lá conversa. Olha, tal aula vai ter uma apresentação do professor lá de Palmas. A gente vai lá para o laboratório e tal. Então, eu acho que o WhatsApp, no final das contas, ele cria um.

Entrevistador
O Jamboard, por exemplo, o Prezi, o padelet, ou outro qualquer? Não, não sei.

Professor_R
Ah, eu gostaria de aprender. que o professor está ensinando isso. Vamos sentar aqui cinco professores e um orientador que vai te ensinar como você vai usar essas ferramentas.
Eu acho que seria ótimo.

Entrevistador
Escrever, desenhar, utilizar a caneta fina, grossa, borracha. Qual a funcionalidade de cada partícula ali? Mas o quadro... é uma boa aprender o quadro virtual, o quadro interativo. É bem bacana.

Professor_R
Eu ainda não aprendi direito, não. Preciso aprender muito mais.

Entrevistador
Professor, o senhor gravava as suas aulas? O senhor ia lá, gravava uma aula e disponibilizava... ou era tudo assim... como que eu vou dizer... todo dia o senhor estava ali naquele horário...
o senhor nunca disponibilizou... por exemplo... a aula da semana que vem é sobre tal tema... eu já deixei gravada... acessem.

Professor_R
Eu nunca fiz. Eu nunca fiz... e até penso se é o ideal mesmo. Mas se for uma orientação

online, seria interessante salvar isso. Porque se for a própria aula presencial e aquilo lá estiver tudo documentado, os alunos que faltaram verem, eu acho que pode pôr o risco deles não irem.
Eles vão o mínimo, o mínimo, pra ir presencial.

Entrevistador
Então, o senhor não gravou, não utilizou esse recurso durante a pandemia, nem pós.

Professor_R
Olha, como tem os arquitetos convidados de outras cidades, que é uma conferência, né? Videoconferência. Eu nunca nem tirei foto daquele momento.

Entrevistador
Alguma dessas plataformas, Teams, Google Drive, o senhor guardou e gerenciou esses arquivos para os alunos acessarem? Ou não? O senhor disponibilizou pastas ou algum aplicativo online? A gente estava falando sobre o WhatsApp, né?
O senhor criou essas pastas online durante a pandemia, arquivando históricos, aulas?

Professor_R
se for o WhatsApp está lá... e tem que reorganizar.

Entrevistador
Google Drive não? Não criou pastinha?

Professor_R
Google Drive?

Entrevistador
Também.

Professor_R
E o meu não está nem cabendo.
O que eles podem acessar são os grupos do WhatsApp.
Elas permanecem.

Entrevistador
E os arquivos que foram disponibilizados pelo senhor estão lá?

Professor_R
Sim, o senhor está tudo lá. Então tem um histórico monstruoso. Se a pessoa no futuro, quando já estiver velha, eles querem recuperar, eles podem até fazer um mestrado sobre isso.

Entrevistador
Professor, então a gente está falando dos aplicativos de mensagem, né, que o senhor utilizou com os estudantes. O senhor utilizou mais WhatsApp, Telegram ou teria outro?

Professor_R
Telegram nunca usei.
Instagram, quando eu posto alguma imagem, quando eu convido esses meus alunos, ficam lá, escutem, escrevem, mas sempre estão me vendo. Mesmo uma coisa da minha família, de mim

mesmo, numa viagem que 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.

Entrevistador
No WhatsApp o senhor disponibilizava tudo? Os trabalhos... as atividades... Era toda semana...
todo dia... era essa frequência? O senhor fazia reuniões dentro do WhatsApp... ou não? Fazia...

Professor_R
Fazia sim. Orientações... reuniões... E era... online, cada um tem o seu horário, né, pra não precisar ficar sempre, mas tá todo mundo convidado, o horário das orientações é esse, de tal a tal, de tal a tal, de tal a tal, mas pode.

Entrevistador
Então assim, o WhatsApp foi a ferramenta que o senhor mais utilizou?

Professor_R
Olha, até o momento é, sem dúvida. E é mais fácil... E o Meet.

Entrevistador
A dinâmica era mais tranquila do que o Teams, do que o Meet?

Professor_R
O Teams... vamos supor que quando você entra lá na... na cabine... do avião... você já entrou em alguma cabine...
Coisa para um Teams. É mais ou menos essa... não é mágoa. São tantos botões que até você chegar lá, você perde um tempo.
Não é intuitivo, não.
E o WhatsApp, ele tá sempre ali.

Entrevistador

Professor, e as outras redes sociais que o senhor estava citando, o Instagram, o YouTube, o TikTok, o senhor também utilizou como ferramenta de ensino-aprendizagem ou como complementação dos conhecimentos, enfim, algum Instagram, por exemplo, que seja referência de um arquiteto, o senhor indicava, coisas do tipo, um TikTok, um vídeo no YouTube? Olha, o TikTok eu nem entrei porque.

Professor_R
Eu já acho que o Instagram já tem coisa demais pra mim. Então eu vou enlouquecer.
Aí eu entrei. Menos de um dia eu já saí.
O facebook eu acho que... são coisas demais dentro da mesma plataforma. Então ficou no meu passado. Está lá, mas está lá no meu passado. Agora o instagram...
E essa organização é bem desorganizada porque eu sigo quanto? Quase 3 mil. Quase 3 mil pessoas ou coisas, sei lá.

Entrevistador

Como que o senhor avalia a prática docente atualmente em relação aos períodos de aulas remotas? Entre o semestre regular de 2020... o período de adaptação, na verdade...

Professor_R
É difícil... se você só falar de.
Enriquecedor. No começo aquele desastre... eu ficava em pânico... Mas hoje em dia tá muito tranquilo. Mas tem...eu continuo naquela visão, né. Tem que ter... a maior parte tem que ser presencial.
O que eu gostaria de aprender é lidar com essas ferramentas lá na aula, presencialmente e não com tantos alunos.
Professor ou dois professores, isso. Olha, vamos sentar atrás do seu notebook, vai ser um tempo que a gente vai instalar, eu vou te ajudar a instalar.
Vai ter que ser um processo, uma construção.
Está havendo várias guerras no mundo, não só a pandemia, que foi uma guerra entre aspas.
Mas se futuramente ocorrer uma terceira guerra mundial, algumas catástrofes eu acho.
Porque não é a terceira... a Segunda Guerra Mundial acabou, não. Ela permanece. De alguma forma, ela permanece.

Entrevistador
A última pergunta é o legado da tecnologia. O que é que ficou...
o que é que o senhor utiliza... da tecnologia pós-pandemia... porque a gente está focando...

Professor_R
Eu vou repetir o que eu tinha te falado... eu acho que é assim... Nossa... agora sumiu... sumiu a...que antes tinha uma barreira... Sim... Uma coisa são as redes sociais, outra... uma tá muito separada da sala de aula física.
Depois da pandemia, a gente foi obrigado a perceber, porque isso ia acontecer, tenha guerra, tenha pandemia ou não. Isso ia acontecer. Só que eu acho que ela ocorreu mais rapidamente. Tudo ali. Então acho que esse foi o legado.
Então agora eu tenho essa liberdade. Antes eu ficava receoso... Será que os meus colegas vão achar aquilo um absurdo? Então eu ficava sempre pensando... Hoje em dia...