

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

Ricardo Rodrigues Silveira de Mendonça

**Letramento Digital de Docentes e os Esforços para a Implementação do Ensino Remoto
Emergencial na Universidade Federal de Juiz de Fora no biênio 2020-2021**

Juiz de Fora
2024

Ricardo Rodrigues Silveira de Mendonça

Letramento Digital de Docentes e os Esforços para a Implementação do Ensino Remoto Emergencial na Universidade Federal de Juiz de Fora no biênio 2020-2021

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação. Área de concentração: “Educação brasileira: gestão e práticas pedagógicas”.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a. Eliane Medeiros Borges

Co-Orientador: Prof. Dr. Marcos Tanure Sanabio

Juiz de Fora
2024

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Mendonça, Ricardo Rodrigues Silveira de .
Letramento Digital de Docentes e os Esforços para a Implementação do Ensino Remoto Emergencial na Universidade Federal de Juiz de Fora no biênio 2020-2021 / Ricardo Rodrigues Silveira de Mendonça. -- 2024.
190 p.

Orientadora: Eliane Medeiros Borges
Coorientador: Marcos Tanure Sanabio
Tese (doutorado) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2024.

1. Letramento Digital de Professores. 2. Processo de investigação. 3. Tecnologias de Informação e Comunicação . 4. Ensino Remoto Emergencial. 5. Ações de Capacitação. I. Borges, Eliane Medeiros , orient. II. Sanabio, Marcos Tanure , coorient. III. Título.

Ricardo Rodrigues Silveira de Mendonça

Letramento digital de docentes e os esforços para a implementação do Ensino Remoto Emergencial na Universidade Federal de Juiz de Fora no biênio 2020-2021

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação. Área de concentração: "Educação brasileira: gestão e práticas pedagógicas".

Aprovada em 11 de julho de 2024.

BANCA EXAMINADORA

Dra. Eliane Medeiros Borges - Orientadora
Universidade Federal de Juiz de Fora

Dr. Marcos Tanure Sanabio - Coorientador
Universidade Federal de Juiz de Fora

Dra. Andreia Rezende Garcia Reis
Universidade Federal de Juiz de Fora

Dr. José Humberto Viana Lima Júnior
Universidade Federal de Juiz de Fora

Dr. André Andrade Longaray
Universidade Federal do Rio Grande

Dra. Ilsa do Carmo Vieira Goulart
Universidade Federal de Lavras

Juiz de Fora, 16/07/2024.



Documento assinado eletronicamente por **Marcos Tanure Sanabio, Professor(a)**, em 16/07/2024, às 17:46, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Ilsa do Carmo Vieira Goulart, Usuário Externo**, em 17/07/2024, às 08:17, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Andreia Rezende Garcia Reis, Professor(a)**, em 17/07/2024, às 09:40, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **André Andrade Longaray, Usuário Externo**, em 17/07/2024, às 13:53, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Eliane Medeiros Borges, Professor(a)**, em 17/07/2024, às 17:33, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Jose Humberto Viana Lima Junior, Professor(a)**, em 17/07/2024, às 17:49, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-Ufjf (www2.ufjf.br/SEI) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador **1866787** e o código CRC **1E6F980A**.

DEDICATÓRIA

Dedico essa construção à minha Família, pois tenho plena consciência de que sem o estímulo, apoio e incentivo, manifestados cotidianamente ao longo de todo o percurso, essa realização não seria possível. *In Memoriam*, essa dedicatória se estende àqueles que me trouxeram à vida, me colocaram de pé, me ensinaram a ouvir, me puseram a falar e pensar e, dentre outras lições de vida, me permitiram entender que o amor que nos une, estejamos nós onde estivermos, é e sempre será eterno, infinito, verdadeiro, inquebrantável e incondicional.

Gostaria também de dedicar esse esforço, a Todas(os) Professoras e Professores que contribuíram com seus ensinamentos, muitos dos quais, ao longo da vida, também me constituíram como pessoa, cidadão, profissional e, por extensão, me possibilitaram chegar nesse momento.

Nessa mesma perspectiva, incluo nesta dedicatória os meus mais de oito mil Alunos, na inequívoca certeza de que, ao longo desses trinta e dois anos dedicados ao exercício da docência superior, quem mais aprendeu de fato e ao longo de toda essa trajetória efetivamente fui eu.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer à todas(os) Colegas, docentes da Universidade Federal de Juiz de Fora, pela extrema gentileza ao dedicarem um tempo precioso no exercício de suas múltiplas atividades para aceitar, livre e espontaneamente, o convite para participar desse processo de pesquisa.

Dedico agradecimentos especiais aos membros do corpo Docente da Faculdade de Educação e, de forma ainda mais enfática, aquelas(es) que compõem o corpo profissional do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, lugar que não apenas me acolheu e ensinou, mas também – e principalmente – contribuiu para promover transformações significativas na minha forma de pensar e agir no que tange ao exercício de minhas atividades docentes, enquanto profissional da educação.

Também e de forma muito especial estendo esses agradecimentos ao estimadíssimo casal de Professores que gentilmente aceitou o desafio de conduzir, respectivamente, os processos de orientação e coorientação desse esforço de pesquisa, mas também e principalmente pela parceria e amizade construídas e fortalecidas ao longo de mais de duas décadas de convivência acadêmica, como também por incentivarem e acreditarem, desde os primeiros momentos, na possibilidade de materializar essa construção textual.

Agradeço adicionalmente às(aos) Professoras e Professores que muito gentilmente e para minha extrema alegria aceitaram o convite para compor a Banca Examinadora, cujos esforços revisionais e intelectuais, empenhados no momento da qualificação, contribuíram direta e decisivamente para tornar esse trabalho em algo melhor, mais robusto, consistente.

Também gostaria de tecer agradecimentos aos meus Colegas de trabalho, Docentes e Técnicos Administrativos em Educação vinculados à Faculdade de Administração e Ciências Contábeis da UFJF pelos incentivos manifestados cotidianamente voltados à construção deste esforço redacional.

Nessa mesma linha, agradeço às(aos) Colegas Técnicos Administrativos em Educação vinculados à Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora por todo o apoio e empenho dedicados aos esclarecimentos de minhas múltiplas dúvidas, como também pelas orientações e encaminhamentos que permitiram saná-las.

Agradeço ainda pelo importante e decisivo suporte dos Colegas vinculados à Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade, principalmente no que tange às orientações e esclarecimentos adicionais envolvendo tanto o registro do projeto de pesquisa na Plataforma Brasil, como também no seu acompanhamento, até a obtenção da aprovação final pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade foco deste estudo.

Por fim, porém não menos importante, gostaria de registrar aqui meus mais sinceros agradecimentos aos Colegas que atuam na Diretoria de Imagem Institucional pela atenção, suporte e o indispensável apoio no sentido de me auxiliar na etapa de impulsionamento eletrônico do instrumento elaborado para produção de dados aos membros do corpo docente da Instituição.

Muitíssimo obrigado a Todas e Todos!!!

“Tenho morrido muitas vezes. Depois respiro fundo, lavo o rosto, sigo em frente. Não é fácil morrer, difícil é renascer, fingir-se de sol, cegar a lua, beber o mar. Detestável seria ter a covardia dos que me mataram. Eu sigo renascendo, eles seguem covardes.”

Pedro Munhoz

RESUMO

Esse processo de investigação tem por objetivo identificar os desafios inerentes ao letramento digital de Professoras e Professores vinculados a uma instituição federal de ensino superior, a partir da necessidade do contato desses profissionais, com tecnologias de informação e comunicação no exercício dos seus fazeres docentes em três estágios temporais distintos, a saber: “antes”, “durante” e “depois” da obrigatoriedade de lidar com o ensino remoto emergencial, por quatro períodos letivos sucessivos, verificados entre 2020 e 2021. Assim, a partir da incursão no campo, tomando por base a análise dos dados produzidos, foi possível identificar, com amparo nas percepções dos Colegas, que muito embora a instituição tenha realizado esforços para possibilitar alguma capacitação, os resultados obtidos se mostraram aquém das suas possibilidades. Contribuem para a construção dessa percepção alguns aspectos, dentre os quais se podem destacar: certa letargia institucional, verificada entre a proposição das ações de capacitação e a sua efetiva realização; o baixo envolvimento dos alunos com as disciplinas ministradas remotamente de forma síncrona e dificuldades reportadas por muitos docentes no que se refere ao manuseio das funcionalidades e dos objetos de aprendizagem disponíveis nos ambientes virtuais adotados. Entretanto, mesmo premido por um ambiente pandêmico, impregnado por muitas dúvidas, dificuldades, limitações, angústias, sofrimentos e incertezas, o trabalho docente foi realizado, independentemente das múltiplas restrições que nos foram impostas por aquele cenário. Com base nessa constatação, estima-se que num futuro não muito distante, a ampliação de habilidades que permitam construir um diálogo mais fluido com as novas tecnologias que advirão tende a ser um requisito indispensável ao exercício das atividades educativas, encaradas aqui em sentido amplo.

Palavras-chave: letramento digital de professores; processo de investigação; tecnologias de informação e comunicação; ensino remoto emergencial; ações de capacitação.

ABSTRACT

This investigation process aims to identify the challenges inherent to the digital literacy of professors of a federal higher education institution, based on their need to be in contact with information and communication technologies in the exercise of their tasks in three distinct temporal stages, namely “before”, “during” and “after” emergency remote teaching, for four successive academic periods, between 2020 and 2021. Thus, from the incursion in the field and based on the analysis of the data produced, it was possible to identify, based on the perception of Colleagues, that, although the institution had made efforts to provide some training, the results obtained proved to be below its possibilities. Some aspects contribute to the construction of this perception, among which the following stand out: a certain institutional lethargy, seen between the proposition of training actions and their effective implementation; the low involvement of students with the subjects taught remotely and synchronously, and difficulties reported by many professors regarding the handling of functions and learning objects available in the adopted virtual environments. However, even under the pressure of a pandemic, permeated by many doubts, difficulties, limitations, anguish, suffering and uncertainty, the teaching work was conducted, regardless of the multiple restrictions imposed on us by that context. Based on this finding, it is estimated that in a not-too-distant future, the acquisition of skills that allow building a more fluid dialogue with arising technologies tends to be an indispensable requirement for the exercise of educational activities, seen here in a broad sense.

Key-words: digital literacy of professors; investigation process; information and communication technologies; emergency remote teaching; training actions.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Articulação de Elementos que Compõem Campos Relacionais de Aprendizagem.	37
Figura 2 - Diagrama Fato x Causa Principal x Consequências x Futuro.....	74
Figura 3 - Diagnóstico sobre Acessibilidade Digital de Docentes na UFJF	78
Figura 4 - Linhas de Ação para Capacitação Digital de Docentes	81
Figura 5 - Respondentes Dispostos pelas Grandes Áreas do Conhecimento	83
Figura 6 - Tempo de Experiência no Exercício da Docência Superior	84
Figura 7 - Oferta de Capacitação Prévia em TIC's para Ativação do ERE.....	86
Figura 8 - Tecnologias Disponibilizadas pela Universidade para Capacitação Docente	87
Figura 9 - Liberdade de Escolha da Plataforma para Capacitação	87
Figura 10 - Relação entre Capacitação x Estruturação de Conteúdos.....	89
Figura 11 - Categorização da Interface Pessoal com o ERE	99

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Caracterização dos Eixos Propostos.....	81
Quadro 2 - Síntese Analítica Envolvendo a 1ª Fase do Percuro	93
Quadro 3 - Síntese Analítica Envolvendo a 2ª Fase do Percuro	127
Quadro 4 - Síntese Analítica Envolvendo a 3ª Fase do Percuro	152

LISTA DE SIGLAS

EaD	Educação a Distância
ERE	Ensino Remoto Emergencial
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CONSU	Conselho Superior da Universidade Federal de Juiz de Fora
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
PISM	Programa de Ingresso Seletivo Misto
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora
PUC	Pontifícia Universidade Católica
TAC	Tecnologias de Aprendizagem e Conhecimento
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora

Apresentação: Breves Relatos de uma Trajetória de Vida e Encontros com a Universidade

Iniciei meu contato com a vida acadêmica ao ingressar na Universidade, em 1978, e lembro-me perfeitamente da alegria que contagiou toda a minha Família, especialmente meus Pais. Digo isso, pois no dia programado para a divulgação do resultado, eles acordaram bem cedo, foram até a Universidade para verificar a classificação final e, ao voltar para casa, fizeram questão de me acordar com a notícia, acompanhada do jornal, onde constava a lista dos candidatos aprovados.

Julgo importante reavivar essa memória, pois entendo que eles poderiam apenas e tão somente ter comprado o jornal, mas ao contrário – e para além disso – preferiram conferir pessoalmente a lista dos aprovados, disponibilizada no pátio da universidade.

Em linhas gerais, relatar sobre essa situação pode, até certo ponto, parecer bobagem, mas consideremos o fato de que morávamos numa das regiões mais carentes da zona norte da cidade do Rio de Janeiro e que, naquela oportunidade, para que um jovem de classe média baixa pudesse chegar à Universidade, o grau de dificuldade certamente era muito alto. Assim, a perspectiva dessa conquista, por si só, já se configurava como um enorme desafio, que a partir daquele momento havia sido superado.

Soma-se a isso o fato de que nasci e fui criado numa mesma comunidade, então, a notícia rapidamente se espalhou pela vizinhança e isso fez com que a nossa alegria pudesse ser compartilhada por um bom número de vizinhos e amigos, muitos dos quais foram até a nossa casa para nos cumprimentar pela conquista.

Quatro anos mais tarde, com formação na área das Ciências Sociais Aplicadas, tendo cursado e obtido a graduação em Administração, busquei por intensificar minha inserção profissional no mercado, tendo a oportunidade de trabalhar em algumas organizações reconhecidas, nos seus respectivos segmentos de atuação, dentre as quais merecem destaque: Vulcan Material Plástico, Amil Assistência Médica Internacional; Companhia Sul América de Seguros e Laboratório Glaxo do Brasil.

Por intermédio das inserções nos espaços relacionais proporcionados por aquelas e outras organizações, tive a oportunidade de angariar conhecimentos e aprimorar práticas e experiências voltadas ao exercício do cargo de analista de organização e métodos. Sobre este aspecto em particular, cabe mencionar que a busca pelo aprimoramento no exercício daquela função teve como elemento potencializador um novo contato com a vida acadêmica, a partir da minha inserção em um curso de pós-graduação, *lato sensu*, voltado à minha área de formação, ministrado pela Fundação Getúlio Vargas, no centro da cidade do Rio de Janeiro.

Essa foi uma experiência bastante enriquecedora, sob múltiplos pontos de vista, na exata medida em que me permitiu estreitar contato com diferentes profissionais, também atuantes na mesma área e, nestes termos, os diálogos, as trocas de experiências, impressões e pontos de vista distintos contribuíram em muito para com meu crescimento, tanto pessoal, quanto profissional.

Dessa forma, pude percorrer uma trajetória que se desdobrou desde a inserção no estágio supervisionado, que me possibilitou posteriormente ocupar o cargo de analista de organização e métodos, nos níveis júnior, pleno e sênior, esforço este que algum tempo depois, culminou com o meu enquadramento profissional no cargo de supervisor de sistemas operacionais.

Em linhas gerais, é possível afirmar que essa trajetória se construiu ao longo de alguns anos de atuação no mercado de trabalho, sobre a qual também tenho muito orgulho e, mais do que isso, me sinto realmente grato pela chance de dialogar com todas aquelas pessoas, processos e organizações e, nessa confluência, ter dialogado com oportunidades de crescimento, que marcaram minha trajetória.

No entanto, ainda no campo profissional, havia em mim, uma lacuna a ser preenchida e ela estava associada à necessidade de vivenciar experiências, a partir de uma inserção no espaço de atuação da docência superior. Assim, muito embora eu tenha graduado em outra área do conhecimento, muitas das atividades executadas até aquele momento e naquele campo sempre estiveram relacionadas ao esforço de contribuir para com a capacitação de outros profissionais, principalmente no que tange a municiá-los com dados e informações sobre novos métodos que, por sua vez, estivessem relacionados à chamada busca pelo aprimoramento contínuo.

Neste aspecto em particular, é importante comentar que esta inquietação perdurou até o momento em que um colega de trabalho, com quem havia comentado sobre o desejo de atuar no espaço docente, me pediu uma cópia do curriculum vitae, no intuito de entregá-la na área de gestão do trabalho de pessoas da Faculdade onde ele estudava.

Cerca de um mês depois, recebi um contato telefônico daquela Instituição, me convidando para uma entrevista e este fato se constituiu, até aquele momento e no espaço de atuação profissional, como uma das minhas maiores alegrias e, de forma concomitante, das maiores angústias também, pois não havia como prever o transcurso da entrevista, constatação que contribuiu para aumentar tanto a minha apreensão inicial, quanto a ansiedade decorrente.

Felizmente, o resultado foi positivo e naquela mesma semana assinei o contrato de trabalho com a Faculdade, para atuar como Professor do Ensino Superior, o que simboliza o meu terceiro contato com a vida acadêmica, sem que para tanto eu tivesse que abdicar das

minhas funções na área de organização e métodos, até porque o contrato estava voltado ao exercício de uma jornada docente que se desdobraria apenas no curso noturno.

Lembro-me perfeitamente da felicidade que senti e que também contagiou meus familiares quando anunciei que estava contratado para atuar naquela função e que minha primeira aula já estava programada para ocorrer na segunda-feira da semana subsequente. A partir dela, essa rotina se manteve inalterada por dez anos consecutivos, ainda na Cidade do Rio de Janeiro, quando então mantive meu quarto contato com a Universidade, a partir da aprovação no processo seletivo para cursar o mestrado acadêmico, na Universidade Federal Fluminense.

Sobre esta experiência em particular, é oportuno mencionar que foram dois anos intensos, de muito aprendizado, mas também de muito empenho, força de vontade, disciplina e dedicação, pois como não tive a possibilidade de obter a autorização para afastamento das funções profissionais, tive que fazer um esforço adicional no intuito de conciliar atividades, esforço este que me obrigou a transformar muitas horas de sono em tempo dedicado aos estudos, como também à realização dos trabalhos acadêmicos demandados pelas disciplinas.

Nessa trajetória, findo o prazo de dois anos com a defesa e aprovação da dissertação, obtive a titulação desejada e este fato pode ser considerado como um marco e, mais do que isso, como um verdadeiro divisor de águas em minha vida, pois a partir dele, ocorreram importantes transformações, todas de caráter positivo, algumas das quais estão relatadas a seguir.

Obviamente que a titulação em si foi um fator determinante para que eu pudesse repensar minhas atividades docentes e, a partir disso, buscar por reconfigurar minha atuação como Professor. Entretanto, poucos meses depois de titulado, revisitando o texto da dissertação, me senti motivado no sentido de submeter pelo menos uma parte daquele trabalho, já referendado academicamente, à análise de um grupo, composto por diferentes atores sociais fortemente envolvidos com a correlação temática proposta.

Cabe esclarecer que isso se deu pelo fato de que propus em minha dissertação um instrumento que permite às organizações analisarem e avaliarem suas práticas no campo da Responsabilidade Social Corporativa. Assim, naquele mesmo período, identifiquei que o Instituto Ethos de Responsabilidade Social, em parceria com o jornal Valor Econômico, estava promovendo um concurso envolvendo trabalhos acadêmicos, elaborados tanto no nível da graduação quanto da pós-graduação, que se propusessem a discutir aspectos vinculados àquela temática.

A partir da identificação daquela oportunidade, no prazo mais curto possível, elaborei um artigo, a partir de um recorte da dissertação, e o submeti à apreciação da banca examinadora do referido concurso.

Decorridos aproximadamente trinta dias, recebi um contato telefônico da organização do evento, comunicando que meu trabalho havia sido selecionado para participar da cerimônia de premiação, que por sua vez, ocorreria em São Paulo e que, pelo fato de ter sido indicado à premiação, eu teria direito à gratuidade nas passagens e hospedagem para aquela cidade, como também participaria de um *workshop* sobre sustentabilidade nas instalações do referido instituto.

Tomado pela surpresa daquela notícia, confesso que fiquei muito emocionado, agradei a oportunidade e confirmei presença na cerimônia de premiação, em conformidade com o cronograma do evento.

Assim, viajei para São Paulo e, depois de conhecer profissionais e as instalações do instituto, juntamente com os autores dos demais trabalhos selecionados, participei do *workshop* que, por sua vez, funcionou como uma espécie de “*avant première*” da cerimônia de premiação, que ocorreu no Cine Teatro do SESC Pompéia.

O evento foi muito bonito e interessante, na medida em que contou com a apresentação de várias atrações artísticas, até chegada a hora do anúncio dos trabalhos vencedores. Num dado momento, os nomes dos vencedores na categoria graduação foram anunciados e, na ocasião, foram premiados três trabalhos naquela categoria.

Com o passar do tempo, minha ansiedade aumentava a cada segundo, até que chegou a hora de anunciar o vencedor da categoria pós-graduação e, para surpresa geral, houve uma alteração no *modus operandi* da apresentação, pois diferentemente da categoria anterior, os títulos dos trabalhos dos finalistas foram exibidos num telão e, depois de lidos pelo apresentador, o título do trabalho vencedor foi colocado em evidência, pela aplicação de maior brilho na tela e, naquele momento, fui tomado por uma alegria incontida, pois meu trabalho foi vencedor.

Convidado a subir ao palco para receber o prêmio, fiz um breve discurso de improviso e nele, lembro-me de ter agradecido a todas as pessoas que, direta ou mesmo indiretamente, colaboraram e contribuíram para que o trabalho pudesse ter chegado àquele momento. Agradei também à Faculdade na qual lecionava, como também à coordenação do programa de pós-graduação da UFF que me titulou. Por fim, obviamente teci um agradecimento especial ao meu Orientador, pela confiança, determinação e profissionalismo, como marcos inspiradores ao longo de todo o processo de orientação.

Naquele momento, além do troféu, recebi também a informação de que a premiação contemplava ainda e uma viagem ao Chile, com todas as despesas pagas, para conhecer e interagir com programas sociais que estavam em fase de implementação, naquele país, sob a

chancela do Instituto Ethos. A viagem estava previamente agendada para dois meses à frente, premiação esta que, felizmente, não tive como aproveitar!

Usei a expressão “*felizmente, não tive como aproveitar*”, pelo fato de que, motivado pela alegria por ter elaborado o primeiro trabalho de pós-graduação premiado no Brasil por aquelas importantes instituições, tomei conhecimento por intermédio da Internet de um edital envolvendo o processo seletivo para provimento de uma vaga de Professor Assistente I numa Universidade Federal sediada no Estado de Minas Gerais, do qual decidi participar.

O processo em si foi desdobrado em aproximadamente uma semana e, a partir de uma disputa bastante acirrada, que contou com cerca de oito candidatos, obtive acesso à vaga. Assim, como o período letivo estava prestes a se iniciar, tomei a decisão de abdicar daquela viagem ao Chile, pois naquele período já deveria estar radicado na nova cidade e apto, portanto, para assumir minhas novas funções, na qualidade de Professor Assistente I aqui na Universidade Federal de Juiz de Fora.

Considero este como meu quinto encontro com a academia e certamente, até aquele momento, o mais importante de todos, pois por seu intermédio, pude exercer a atividade docente, em toda a sua plenitude, com a prerrogativa da dedicação exclusiva e na condição de Servidor Público Federal.

Imbuído então desta perspectiva, desde o início das atividades, tenho atuado ao longo dos últimos vinte e dois anos no espaço docente da Universidade, assumindo e buscando superar vários desafios, para além dos fazeres docentes em salas de aula, dentre os quais merecem destaque: atuação como Chefe de Departamento e Coordenador de Cursos, levados a termo tanto nas modalidades presencial, quanto à distância; como Coordenador de um curso de Pós-graduação *lato sensu*, com foco no gerenciamento de projetos e por fim, como Diretor do Centro de Educação a Distância da Universidade, ainda que por um breve período de tempo, por razões de saúde.

Essa trajetória foi complementada por outras atividades que envolveram elaboração de mapeamento de processos, em várias unidades, dentre as quais se destacam: a Fundação de Apoio à Pesquisa, Ensino e Extensão, a Faculdade de Administração e o Centro de Educação a Distância, além do planejamento e proposição de toda a parte operacional que, juntos, possibilitaram a implantação da Central de Atendimento da Universidade.

Já no recorte da educação a distância, mais precisamente no ano de 2005, participei de um programa de capacitação, de característica semipresencial, conduzido pelo CEDERJ como também pela UNIRIO. Sobre este curso, considero importante comentar que o contato com aquela modalidade de ensino era parte integrante de um processo com vistas à minha preparação

para assumir o exercício da Coordenação do primeiro bacharelado em Administração, levado a termo na modalidade à distância, pela então Faculdade de Economia e Administração, denominado Projeto Piloto, cuja previsão de início já apontava para o 2º semestre de 2006.

Naquela oportunidade, a proposta de implementação do curso, na condição de projeto, foi chancelada pelo MEC e envolveu os seguintes interlocutores: o Banco do Brasil, na condição de agente financiador e vinte e quatro Instituições Públicas de Ensino Superior, sendo vinte e duas federais e duas estaduais, esforço este que contribuiu para conduzir cerca de onze mil alunos às vagas disponibilizadas por aquelas instituições de ensino. Paralelamente, vale ressaltar que esse curso permitiu a construção das bases que permitiram iniciar as operações do Sistema Universidade Aberta do Brasil.

Entretanto, o caminho não foi nada fácil e essa afirmação se justifica, na exata medida em que houve muita luta interna na Faculdade para que um curso, projetado para ser desdobrado na modalidade à distância, pudesse de fato ser ofertado na unidade.

Lembro-me perfeitamente que foi necessário inclusive a construção e defesa, em reunião de congregação, de um documento formal explicitando detalhadamente não apenas a proposta pedagógica do referido curso, como também os motivos pelos quais o grupo progressista de Professores, no qual eu me incluía, acreditava que aquela experiência poderia apresentar resultados satisfatórios, sem que para tanto houvesse a necessidade de ampliação na carga de trabalho para os demais docentes, vinculados aos departamentos da Faculdade.

Assim, vencida então a resistência inicial, mas ainda sob olhares de muita desconfiança, como também de certa desaprovação, o curso foi conduzido e finalizado em 2010, em conformidade aos preceitos expressos no seu projeto pedagógico.

Entretanto, ainda em 2007, a Faculdade optou por ampliar sua atuação com a modalidade à distância. Naquela oportunidade, a partir da adesão ao Edital nº. 1 da UAB, com vistas à oferta de um novo bacharelado em Administração, construído de forma praticamente espelhada ao curso Piloto, contou-se com oferta voltada para demanda pública, da ordem de cento e cinquenta vagas, distribuídas entre cinco cidades de Minas Gerais. Cabe mencionar que este curso também esteve sob a minha Coordenação, a partir do quarto período, mantendo-se assim até seu término em 2012.

Ampliando o seu contato com a educação a distância, em 2009 a faculdade decidiu aderir ao programa do MEC denominado PNAP – Programa Nacional de Formação em Administração Pública e, com base naquela decisão, se mostrou apta para a oferta de um Bacharelado em Administração aliado a três cursos de pós-graduação, todos vinculados ao

mesmo programa e voltados ao chamado campo das organizações públicas, nas suas três esferas de atuação.

Neste caso em particular, tive a oportunidade de atuar em várias frentes de trabalho, dentre as quais merecem destaque: a revisão de materiais didáticos de disciplinas aplicadas no âmbito da graduação; a autoria de material didático adotado na disciplina Processos Administrativos, voltada ao módulo específico do curso de Especialização em Gestão Pública Municipal e, por fim, a Coordenação do Bacharelado em 2011, deixando a função em setembro de 2018.

Ainda naquele ano, a partir da articulação de uma linha política de cunho internacional do governo brasileiro, denominada cooperação Sul-Sul, construiu-se a possibilidade para oferta de um bacharelado em Administração Pública, a ser ministrado na modalidade à distância, no continente africano, mais especificamente em três cidades de Moçambique, a saber: Maputo, Beira e Lichinga.

Gostaria de comentar, com máxima ênfase, que dentre todas as Instituições e Ensino Superior do país que ofertam cursos de Administração vinculados ao sistema federal de ensino superior, a Universidade Federal de Juiz de Fora foi a única instituição convidada pelo MEC para compor uma parceria com a Universidade Eduardo Mondlane, radicada naquele país, com vistas tanto à viabilização, quanto à oferta do referido curso.

Dessa forma, iniciados os contatos acadêmicos preliminares, foi definido que o curso seria construído tomando-se por base as premissas do bacharelado em Administração Pública ministrado no Brasil, porém, com adaptações necessárias tanto à realidade político-social, quanto à legislação de Moçambique, no que tange às especificidades inerentes ao exercício da gestão pública no país.

Portanto, depois de alinhavadas as suas diretrizes gerais, a construção e aprovação do seu projeto pedagógico, ações das quais tive honra e a oportunidade de participar, fui convidado para compor uma Missão do Governo Brasileiro, direcionada àquele país africano.

Tal missão teve por objetivos estreitar os laços institucionais voltados à oferta curso; realizar um processo de capacitação para docentes da Universidade local e, por fim, obter a assinatura do Reitor daquela instituição de ensino no documento que selou o acordo de cooperação internacional, que possibilitou a graduação de cerca de 90 alunos radicados do outro lado do oceano atlântico. Esse fato representa motivo de muito orgulho na construção de minha carreira acadêmica.

Entretanto, houve um preço a pagar, na medida em que essa intensificação de esforços me fez abdicar, ainda que temporariamente, tanto da continuidade, quanto da complementação

e aprofundamento de meus estudos, pois tenho plena convicção de que dediquei boa parte desses vinte e dois anos de atuação na Universidade quase que única e exclusivamente, ao exercício de minhas atividades acadêmicas, com a máxima intensidade possível, em detrimento inclusive, da busca pelo meu aprimoramento nos campos pessoal, acadêmico, intelectual e profissional.

No entanto e como uma grata surpresa, essa intensificação de esforços de alguma forma contribuiu para que o Conselho de Unidade da Faculdade indicasse o meu nome à obtenção da Medalha Juscelino Kubitschek em 2017, considerada como um reconhecimento da relevância do trabalho de quem já contribuiu ou ainda está contribuindo para com a Universidade. Obviamente, essa premiação representou motivo de muito orgulho e fonte de inspiração na continuidade das minhas atividades cotidianas.

Um pouco mais tarde, fui recompensado pelos meus estudos, pois a partir da aprovação em 2021 no processo seletivo ao Programa de Pós-Graduação e Educação, chancelado pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, se deu o meu sexto encontro com a academia, agora na condição de Doutorando em Educação, para o qual venho me preparando ao longo dos últimos três anos, com alegria, determinação, expectativa, humildade e, principalmente, muita esperança.

Para tanto e como uma espécie de resgate à uma parte de minha trajetória, elaborei essa tese a partir de um recorte amostral voltado ao ensino superior, no âmbito de atuação da Universidade, no intuito de identificar os desafios para possibilitar o chamado Letramento Digital de Docentes, a partir de uma análise temporal envolvendo o antes, o durante e o depois da adoção e contato com o ensino remoto emergencial, como estratégia de resistência e enfrentamento para garantir a retomada e continuidade das ações formativas na Universidade em face às restrições impostas em função da pandemia do Covid-19.

Evidencia-se assim, por meio deste relato, que tive a oportunidade de construir uma linha de contato e efetiva experiência de aproximadamente dezessete anos, dedicada também e cotidianamente ao ensino à distância sem, no entretanto, promover nenhuma ação de distanciamento do ensino presencial. Assim, a ideia central de minha proposta de investigação apontou no sentido de valorizá-la por intermédio da intensificação e aprofundamento do contato com este campo de estudos que, na minha modesta opinião, ainda se encontra em fase de construção e consolidação.

Estima-se que os resultados obtidos possam se mostrar coerentes com a realidade observada e, assim, contribuir de alguma forma e em alguma medida para com o avanço das práticas docentes mediadas pelo estímulo à adoção e uso tanto consciente, quanto adequado, de

tecnologias digitais de informação e comunicação, encaradas aqui como recursos adicionais e de cunho instrumental para mediar os encontros por meio dos quais se constroem atividades educativas ministradas remotamente.

Nesse sentido, a proposta visa não só contribuir para com o processo de aprendizado, mas também – e principalmente – trazer à tona uma perspectiva que possibilite a adoção de novas formas e modos de interação entre sistemas ensinante e aprendente, capazes de valorizar a busca pela construção e permanente aprimoramento de espaços alternativos de aprendizagem, por intermédio dos quais as ações formativas possam se desdobrar, a partir da busca pelo equilíbrio e harmonia entre aqueles sistemas.

Portanto, há aqui uma resposta a um momento político não muito distante, considerado aqui como delicado, autoritário, sombrio e incerto, no qual a Educação sofreu ataques quase que diários. Discursos de ódio foram empregados no sentido de tentar transformar Professoras e Professores em inimigos da nação e alguns direitos constitucionais foram sublimados, por intermédio de decisões autoritárias, as quais afrontaram os ideais republicanos, que historicamente consolidaram o estado democrático de direito do país.

Nesse sentido, entendo que esse esforço de pesquisa pode se caracterizar como um ato de resistência acadêmica, em prol do respeito a um ideal pedagógico que confere à educação o poder de transformar vidas, pela emancipação do cidadão, a partir da construção de sua consciência social.

Dito isso, fica aqui a certeza de que a Universidade Pública, gratuita e de qualidade tem um papel essencial nessa trajetória, cujo processo de construção se mantém em permanente estágio de transformação e evolução. E é exatamente por este motivo que faço questão de reiterar meu sentimento de responsabilidade para com essa Instituição, considerada aqui como um manancial de múltiplas possibilidades e oportunidades, impulsionada pela hélice tripla que lhe move cotidianamente, composta indissociavelmente por ensino, pesquisa e extensão.

Por fim, fortemente sensibilizado por uma fala de uma querida e estimadíssima Professora, lhes apresento meu esforço de tese, considerado por ela como “*o trabalho de uma vida!*” Ou dito de outra forma, a partir de uma ressignificação possível àquela alusão construída pela Professora: Sejam muito bem-vindas(os) ao trabalho da minha vida!

Atenciosa e respeitosamente,

O Autor.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	23
2. REFERENCIAL TEÓRICO	29
2.1. POLÍTICAS EDUCACIONAIS COMO POLÍTICAS DE ESTADO X ABORDAGENS NEOLIBERAIS	29
2.2. A UNIVERSIDADE COMO ESPAÇOS DE PRÁTICAS DOCENTES	35
2.3. EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: ASPECTOS CONCEITUAIS E EVOLUCIONAIS	41
2.4. O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL	46
2.5. DESAFIOS VOLTADOS À IMPLEMENTAÇÃO DE PRÁTICAS DE LETRAMENTO DIGITAL DE DOCENTES.....	50
3. PERCURSO METODOLÓGICO.....	58
3.1. PANORAMA GERAL	58
3.2. ABORDAGEM DE CARÁTER BIBLIOMÉTRICO	59
3.2.2 Adoção de Parâmetros para Estratificação	60
3.2.3 Apresentação dos Resultados Obtidos Pós-Estratificação.....	60
3.2.4 Análise Preliminar dos Dados Seleccionados	61
3.3. DEFINIÇÃO DAS ETAPAS DO PERCURSO.....	61
3.3.1. Primeira Estação: o Antes.....	61
3.3.2. Segunda Estação: o Durante	63
3.3.3. Terceira Estação: o Depois	63
3.4. CARACTERIZAÇÃO AMOSTRAL E LIMITAÇÕES DO PROCESSO DE PESQUISA	64
4. O CASO EM ESTUDO	66
4.1. CARACTERIZAÇÃO BÁSICA DA INSTITUIÇÃO.....	66
4.2. AUSÊNCIA DE UMA POLÍTICA NORTEADORA PARA O ENSINO A DISTÂNCIA	69
4.3. DESAFIOS INICIAIS OBSERVADOS A PARTIR DA OBRIGATORIEDADE DO CONTATO COM O ERE76	
4.4. CONTATO, ANÁLISES E DIÁLOGOS CONSTRUÍDOS A PARTIR DOS DADOS PRODUZIDOS	82
4.4.1. Caracterização da Base Respondente Face às Áreas do Conhecimento e Tempo de Docência.....	83
4.4.2. Percepções sobre o Percurso Antes do Contato com o ERE	85
4.4.3. Percepções sobre o Percurso Durante o Contato com o ERE.....	93
4.4.4. Percepções sobre o Percurso Depois do Contato com o ERE	127
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	154
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	164
APÊNDICES	171
ANEXOS	174

1. INTRODUÇÃO

O ensino superior, compreendido aqui em sentido amplo, se configura e desdobra por intermédio de espaços de atuação que devem não apenas privilegiar, mas também permitir e estimular a construção de experiências múltiplas, voltadas ao exercício da aprendizagem e imbricadas no propósito de promover o fortalecimento da construção do senso e sentido de cidadania e autonomia nos indivíduos, a partir de encontros que permitam dialogar com saberes, modos, práticas de ensino, memórias e afetos educativos, dentre outros de caráter eminentemente formador.

Assumindo, assim, um importante e imprescindível papel na construção do tecido social, é possível considerar os espaços universitários, principalmente aqueles vinculados ao sistema público de ensino superior, como centros de socialização, vivos e pulsantes, cujas práticas requerem alto grau de dedicação, conhecimento, formação, especialização, capacitação e aprimoramento constante e contínuo de todos os interlocutores que compõem seu corpo social, com vistas à manutenção da indissociabilidade do trinômio que enlaça ensino, pesquisa e extensão.

Neste aspecto em particular, podem também ser caracterizados como campos relacionais, cuja atmosfera de atuação tende a possibilitar a abertura e manutenção de diálogos que podem propiciar, dentre outros benefícios, a construção e ampliação do senso de pertencimento nos alunos, situação essa que contribui para ampliar a visibilidade e, por extensão, valorizar o que se convencionou chamar de sistema aprendente, em detrimento da redução ainda que gradativa do foco sobre o sistema ensinante.

Entretanto, na atualidade e considerando-se a expansão de ações educacionais realizadas por intermédio do uso cada vez mais intensivo de tecnologias de informação e comunicação (TIC), surge uma inquietação que desperta e intensifica o interesse pela pesquisa, voltada à busca pela compreensão sobre tais ações.

Dito isso, esse esforço de investigação tem por objetivo principal identificar os desafios inerentes ao letramento digital de Professoras e Professores, a partir da necessidade do contato desses profissionais com tecnologias de informação e comunicação no exercício dos seus fazeres docentes, em três estágios temporais distintos, a saber: “antes”, “durante” e “depois” da obrigatoriedade de lidar com o ensino remoto emergencial (ERE) na Universidade lócus deste estudo, por quatro períodos letivos sucessivos, entre os anos de 2020 e 2021.

Adicionalmente, cabe mencionar que a proposição desses espaços temporais foi influenciada pela formação das seguintes premissas:

- 1) Considerando-se as múltiplas dificuldades enfrentadas pela Universidade, atuando em ambiente de pandemia, parte-se da premissa de que, sob um olhar pedagógico, os esforços realizados para possibilitar a capacitação de Professoras e Professores, por intermédio de ações e práticas de letramento digital a título de preparação prévia para o uso de tecnologias digitais no trato com o ensino remoto emergencial poderiam ter sido intensificados, para responder aos requisitos necessários à sua usabilidade;
- 2) Durante o contato com o ensino remoto emergencial, em muitas situações, foi necessário contornar limitações de ordem tecnológicas, que impactaram os fazeres docentes, tanto na condução das atividades síncronas, quanto na gravação e posterior recuperação dos arquivos correspondentes.

Nesse sentido, o trabalho tem por objetivos específicos:

1. Identificar até que ponto e em que medida o uso mais intensivo de tecnologias de informação e comunicação pode contribuir ou não para fortalecer o processo de aprendizagem, pela adoção de outras formas e modos de interação;
2. Identificar quais ações foram e/ou ainda precisam ser enfrentadas para possibilitar o letramento digital de docentes na Universidade;
3. Contribuir para minimizar um hiato, demarcado pela suposta escassez de pesquisas e reflexões que permitam identificar percepções, aspectos e impactos decorrentes do uso obrigatório do ERE, durante o período da pandemia de COVID-19, em instituições de ensino superior vinculadas ao sistema público.

Importante mencionar que a obrigatoriedade na adoção do ERE esteve associada à necessidade de cumprir uma determinação ministerial, veiculada pela Portaria Federal nº 544/2020, de 16 de junho de 2020, que dispôs sobre a substituição das atividades presenciais por aulas ministradas com suporte de meios digitais, como medida protetiva e com vistas tanto a mitigar a possibilidade de contágio viral, quanto preservar a saúde das pessoas em função dos efeitos da pandemia do Covid-19.

Com base naquela portaria, o Conselho Superior da Universidade, ao interpretar a situação e deliberar sobre o cenário, a partir de análises elaboradas pelo seu Comitê de Biossegurança, editou a resolução CONSU nº 33/2020, de 14 de agosto de 2020, autorizando a utilização do ERE na UFJF, em setembro daquele ano. Em linhas gerais e, a bem da verdade, essa resolução dispôs sobre a

retomada das atividades educativas na Universidade, na medida em que o 1º período de 2020 já havia sido iniciado, de forma presencial, no início de março daquele ano.

Essa linha de argumentação sugere lançar luz sobre a necessidade e importância de promover discussões, reflexões, decisões e ações correlatas que possibilitem capacitar, periódica e permanentemente, o corpo docente da Universidade, no intuito de aprimorar conhecimentos e habilidades para lidar com ambientes virtuais de aprendizagem, mediados pelo uso cada vez mais intensivo de tecnologias de informação e comunicação disponíveis, como também daquelas que ainda estão por vir.

Complementam a abordagem do trabalho o contato com as pesquisas bibliográfica e documental, necessárias para subsidiar tanto a elaboração do referencial teórico, quanto a interpretação das decisões institucionais tomadas pela Universidade, que culminaram com a adoção obrigatória do ERE como estratégia alternativa para a retomada das atividades educativas, ainda no transcurso da pandemia.

No intuito de demarcar o campo teórico, com vistas à construção de possíveis correlações entre as temáticas centrais com as quais esse esforço de investigação buscou dialogar, houve a necessidade, em primeiro plano, de identificar aspectos que permitiram compreender a formação e orientação das políticas públicas em educação adotadas no país.

Assim e com amparo nas pesquisas realizadas, foi possível identificar que mais recentemente, tais políticas têm sido formuladas sob orientação de abordagens de caráter neoliberal, as quais serão abordadas já na próxima seção. Na percepção do autor, ainda que de forma inferencial, têm contribuído para com a geração de entraves ao desdobramento dos processos de aprendizagem, encarado aqui em sentido amplo.

Ainda no campo teórico, a construção desse trabalho visa identificar, sob uma perspectiva histórica, as Universidades como espaços plurais voltados ao exercício cotidiano de ações e práticas educativas, a partir da hélice tripla composta por ensino, pesquisa e extensão.

Nos quatro anos de vigência do governo de extrema direita, demarcados entre 2019 e 2022, tais instituições foram alvos de constantes ataques que contribuem direta e decisivamente para acentuar assimetrias demarcadas por desigualdades de oportunidade, no que tange ao acesso ao ensino, ministrado no espaço público, de forma gratuita e, principalmente, ministrado com qualidade.

Com base nessa constatação, parte-se aqui da premissa de que o uso mais intenso de tecnologias de informação e comunicação nos espaços públicos de aprendizagem, a partir de práticas educativas ministradas por meio do ensino remoto emergencial e apropriadas de ambientes virtuais utilizados pelo ensino a distância, esteja contribuindo de alguma forma para evidenciar a hegemonia

do sistema ensinante¹, em detrimento de uma maior contribuição que permita não apenas ampliar o interesse dos alunos, mas também – e principalmente – a consequente intensificação dos estudos.

A partir desta linha de raciocínio, é possível inferir que um processo de investigação de cunho científico, que busque por ouvir o que Professoras e Professores têm a dizer, no intuito de identificar suas impressões e percepções sobre o uso mais intenso de tecnologias de informação e comunicação por meio do ERE, representa firmar uma posição de inquietude, enfrentamento e por que não dizer de resistência acadêmica, demarcada aqui pela manutenção do firme compromisso para com uma educação pública, fluida, inclusiva e sem abdicar da efetividade que lhe é peculiar.

Portanto e concordando com Fisher (2007), é importante refletir sobre a seguinte argumentação:

O ponto de partida é esse: nossas escolhas de pesquisa são éticas, são sempre de algum modo políticas. Então, diante de uma folha em branco, de um projeto que teima por vezes, desesperadamente, em não ser escrito, talvez um bom começo seja perguntar-nos: que perigos a Educação enfrenta ou deveria enfrentar, precisamente hoje, agora? [...] (2007, p. 52-53).

Em síntese, é com esse espírito de inquietude que esse esforço de pesquisa foi desenhado e realizado. Para tanto, está estruturado em cinco capítulos, assim descritos: o primeiro é representado por essa breve introdução, que procura contextualizar a proposta que impulsiona a sua elaboração, trazendo à tona suas premissas iniciais, seguidas do seu objetivo, tanto o geral, quanto os específicos. Nesse sentido, expõe ainda as correlações temáticas que se buscam construir e finda com esse breve relato, que detalha a sua estruturação.

Já o segundo se compõe integralmente do referencial teórico do trabalho que, em linhas gerais, se propõe a dialogar com contribuições acadêmicas selecionadas. Para tanto, adota-se uma orientação que parte de temas mais abrangentes, tais como a formação de políticas públicas em educação, norteadas pela influência da abordagem neoliberal, e perpassa pela caracterização da Universidade como espaço de múltiplas práticas educativas, encaradas aqui em sentido amplo.

Na sequência, o capítulo expõe ainda reflexões envolvendo alguns conceitos sobre educação à distância e o ensino remoto emergencial, a partir de uma perspectiva de diferenciação entre eles, pois muito embora ainda sejam tratados como termos sinônimos, em linhas gerais, revelam critérios e formas de aplicabilidade próprios e que culminam por dissociá-los.

O capítulo finaliza trazendo à tona a importância do letramento digital, encarado nesse esforço de investigação, como elemento primordial, para a condução do processo de formação continuada de

¹ A expressão sistema ensinante refere-se, na percepção de Belloni (2002), à combinação de elementos técnicos, tecnológicos e pedagógicos que intervêm no processo de ensino e aprendizagem mediado por tecnologias da informação e comunicação (TIC). Nota de reponsabilidade do autor.

Professoras e Professores. Tal situação é encarada aqui como um desafio a ser enfrentado e superado no âmbito institucional, considerando-se para tanto a possibilidade de que num futuro que se estima próximo, as práticas de ensino podem assumir contornos de caráter híbrido.

O terceiro capítulo detalha o percurso metodológico adotado para suportar a sua construção. Assim, num primeiro momento, parte-se de uma abordagem qualitativa, de cunho exploratório-descritivo e, com base nela, as pesquisas bibliográfica e documental respondem de forma efetiva, por permitir o contato do pesquisador com o recorte teórico selecionado.

Para tanto e além de outras incursões, lançou-se mão de um levantamento de caráter bibliométrico (vide apêndice 1, pg. 173), por intermédio do acesso a repositórios de bases de dados, com reconhecida credibilidade acadêmica, no intuito de identificar produções textuais mais recentes e com alinhamento temático congruente com esse esforço de pesquisa.

Já no segundo momento, o processo de inserção no campo se caracterizou como um estudo de caso que, em síntese, representa a parte empírica da pesquisa, tomando-se por base uma abordagem voltada à produção de sentidos construída com base numa análise de conteúdo, a partir dos relatos das experiências vivenciadas por Docentes, no espaço temporal que enlaça o antes, durante e o depois do contato com o ensino remoto emergencial, na instituição em estudo.

Para atender a essa perspectiva, foi elaborado um instrumento específico para produção de dados (vide apêndice 2, pg. 174), composto por vinte questões, cuja análise e interpretação das respostas possibilitou, à luz do método, a identificação de elementos que, no todo ou em parte, contribuiriam para auxiliar na compreensão das questões centrais já anterior e respectivamente declaradas, com a elaboração das análises decorrentes.

Já o quarto capítulo se inicia com a construção de um panorama geral, que revela traços constituintes da Instituição Federal de Ensino Superior (IFES) como espaço no qual a parte empírica do processo ganha corpo, a partir da sua caracterização básica e na condição de caso em estudo.

Nesse sentido, o capítulo está amparado na busca pelo encadeamento de quatro seções assim descritas: a 1^a) expõe uma caracterização básica da instituição; a 2^a) tece um relato inicial sobre a ausência de um arcabouço político-normativo e de caráter norteador voltado à temática do ensino a distância; a 3^a) por sua vez, perpassa pelos desafios iniciais observados a partir da obrigatoriedade de contato com o ensino remoto emergencial, em ambiente de pandemia e, complementando o capítulo, na 4^a) seção estão detalhadas as análises e os diálogos construídos, tomando-se por base o contato com os dados produzidos a partir do processo de pesquisa, por meio da inserção no campo.

Por fim, o quinto e último capítulo expõe as considerações finais, construídas sob forte orientação e, em estreita observância tanto às premissas, quanto aos objetivos declarados para nortear a elaboração deste trabalho acadêmico.

Assim e ainda que inicialmente, cabe mencionar que tomando por base o esforço realizado tanto na tabulação quanto na análise dos dados, foi possível construir uma percepção preliminar de que esforços adicionais poderiam ter sido realizados para garantir um processo de capacitação menos aligeirado e portanto mais robusto e contributivo para que o corpo docente da Instituição pudesse lidar com os desafios inerentes à ativação do ensino remoto emergencial, de maneira mais fluida e bem menos desgastante, no transcurso da realização das atividades formativas levadas a termo naquela época.

Nesse sentido, de acordo com esse estudo, a perspectiva de que o esforço de capacitação depreendido pudesse oferecer um percurso de letramento digital, aderente aos princípios teóricos que o caracterizam, parece ter ficado pelo caminho e, portanto, aquém das melhores possibilidades para dotar o corpo docente da Instituição, da capacitação suficiente ou ainda necessária para lidar com a magnitude daquele desafio.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

Este capítulo expõe a moldura teórico-conceitual do trabalho, construída a partir de diálogos que permitiram correlacionar as linhas temáticas selecionadas, adotando-se, para tanto, uma orientação redacional que parte de temas mais abrangentes, tais como a formação de políticas públicas em educação, face à abordagem neoliberal. Perpassa pela exposição de um relato que procura caracterizar a Universidade como um espaço plural e múltiplas ações educativas, encaradas aqui em sentido amplo.

Na sequência, discute a diferença entre o significado de conceito e práticas de Ensino a Distância, frente aos de ensino remoto emergencial, no intuito de pontuar algumas distinções.

Por fim, ao trazer à tona e centrar foco no ensino remoto emergencial, desemboca na necessidade de ampliação permanente de práticas relativas ao letramento acadêmico, de caráter profissional, a partir da adoção de uma perspectiva digital, com vistas a ampliar a capacitação de Professoras e Professores, para que, a partir disso, se possam construir ações, práticas e atividades mediadas pelo contato mais fluido e contributivo com tecnologias de informação e comunicação, passíveis de utilização no transcurso de seus múltiplos e cotidianos fazeres docentes.

2.1. POLÍTICAS EDUCACIONAIS COMO POLÍTICAS DE ESTADO X ABORDAGENS NEOLIBERAIS

O atual panorama político, fortemente influenciado por orientações impostas pelo modelo neoliberal, tem contribuído sobremaneira por materializar e intensificar a imposição de um processo sistemático de precarização, na esfera de atuação da educação pública do país.

Essa tendência, pode ser observada não apenas na constante redução de investimentos, mas também e principalmente no estabelecimento de políticas e ações que promovem de forma gradativa, porém permanente, o afastamento do Estado no que tange ao cumprimento de suas obrigações constitucionais para com o fortalecimento progressivo do campo da educação.

É com base nessa reflexão que Lombardi (2011) constrói a seguinte argumentação:

A falta de atenção às necessidades sociais no campo da educação e ensino, que é própria dos primeiros anos do capitalismo - e que, todavia, arrastamos, unida às dramáticas condições de trabalho da população operária - acentuadas no caso do trabalho infantil e feminino - colocam o ensino e a educação em primeiro plano (Lombardi, 2011, p.8).

Assim, é nítido perceber que a possibilidade de reversão desse processo não se apresenta necessariamente como uma tarefa das mais simples, principalmente quando estes espaços estão sujeitos à esfera de regulação do poder público, atuando politicamente, portanto, sob a égide do

neoliberalismo que, em síntese, representa o vetor político e ideológico que impulsiona o chamado movimento de transnacionalização do capital.

Desta maneira, sob o pano de fundo de um discurso que sinaliza para a redução de assimetrias e desigualdades sociais, envolvendo, dentre outros aspectos, aqueles referentes à empregabilidade e renda, o cenário que se constrói intenciona na essência engendrar políticas e cursos de ação que tentam reduzir a visibilidade de uma parcela da sociedade sobre a importância da educação, principalmente aquela ministrada por instituições públicas.

Em linhas gerais, isso se dá em função de iniciativas governamentais que não apenas induzem, mas também estimulam e possibilitam à atividade privada transformar a educação em mais uma modalidade de negócio, comprometido, portanto, única e exclusivamente, com a busca pela lucratividade.

Essa trajetória tem por meta formar mão-de-obra com pouca qualificação, tanto teórica quanto técnica, fadada a, a partir do seu esforço, suprir necessidades de reposição do mercado de trabalho e conformada, portanto, com a supressão gradativa de seus direitos individuais, sociais e trabalhistas. Dessa forma, ela se mostra adequada e plenamente orientada e conformada aos interesses dominantes.

Ainda nesse recorte e tendo como ponto partida a percepção de Saviani (2008), é possível iniciar o entendimento sobre esse processo, da seguinte maneira:

O desenvolvimento da sociedade moderna corresponde ao processo em que a educação passa do ensino individual ministrado no espaço doméstico por preceptores privados para o ensino coletivo, ministrado em espaços públicos denominados escolas. Assim, a educação sistematizada, própria das instituições escolares, tende a se generalizar impondo, em consequência, a exigência de se sistematizar também o funcionamento dessas instituições, dando origem aos sistemas educacionais organizados pelo poder público (p. 2).

Pelo que se pode depreender, a coletivização do ensino tem seu início na chamada modernidade, por meio da criação dos sistemas públicos nacionais. Paralelamente, culmina por contribuir para com o surgimento e a compreensão das escolas públicas, percebidas aqui como espaços educativos plurais, abertos e inclusivos na sua intencionalidade, porém não necessariamente na sua origem.

Na concepção de Boto (2022) o processo de escolarização se instituiu no mundo moderno:

[...] a partir da Reforma protestante, quando se pensou que todos deveriam passar a ter acesso a leitura. Criaram-se, então, colégios voltados para ensinar a uma parcela da juventude os mecanismos da cultura letrada; e, com eles, hábitos de convivência e de civilidade. É fato que havia escolas desde a Antiguidade clássica; escolas nas quais se procurava transmitir o universo das letras: as escolas dos gramáticos da Grécia clássica ou as escolas paroquiais da Alta Idade Média, as escolas monásticas, dos mosteiros, ou as escolas municipais do século XII (p. 2).

Ainda na percepção daquela autora, foi com o surgimento dos colégios, a partir do século XVI, tanto no mundo católico, quanto nos territórios reformados, que a escolarização ganhou método, técnica e, assim, passou a inscrever-se em função de grupos que seriam ensinados simultaneamente. Nessa premissa de temporalidade, ela complementa seu raciocínio ao aludir que:

Esse modelo escolar foi apropriado pelo Estado, com os Estados absolutistas e especialmente quando, com a Revolução Francesa, a ideia de nação passa a dominar a pauta da referência letrada. Nesse sentido, os métodos de ensino já existentes dos colégios serão mobilizados para a formação dos futuros cidadãos da pátria. Assim se desenvolveram redes de ensino público a partir do século XIX (Boto, 2022, op. cit).

Convergindo esse raciocínio para a atualidade, é possível intuir que, por meio dessas redes, se buscam construir encontros e experiências educativas que sugerem a necessidade de que a própria instituição também busque por ações que possibilitem a composição, organização e recomposição dos sistemas educacionais, principalmente por parte daqueles entes cuja linha de atuação envolve matéria de responsabilidade do Estado, encarando a educação como um direito público, social e constitucional.

Sobre esse aspecto em particular, Boto (2005) constrói e desenvolve o raciocínio de que o direito à educação também se teria desenvolvido por meio de três estágios:

- o ensino torna-se paulatinamente direito público quando todos adquirem a possibilidade de acesso à escola pública;
- a educação como direito dá um salto quando historicamente passa a contemplar, pouco a pouco, o atendimento a padrões de exigência voltados para a busca de maior qualidade do ensino oferecido e para o reconhecimento de ideais democráticos internos à vida escolar;
- o direito da educação será consagrado quando a escola adquirir padrões curriculares e orientações políticas que assegurem algum patamar de inversão de prioridades, mediante atendimento que contemple – à guisa de justiça distributiva – grupos sociais reconhecidamente com maior dificuldade para participar desse direito subjetivo universal – que é a escola pública, gratuita, obrigatória e laica. Aqui entram as políticas que favorecem, por exemplo, a reserva de vagas por cotas destinadas, nas universidades, a minorias étnicas (Boto, 2005, p. 777).

Ao construir esse raciocínio, a autora revela seu inconformismo para com políticas e ações decorrentes que contrariem a percepção do importante papel da educação como elemento central na construção e fortalecimento do processo democrático. Em linhas gerais, ela representa, talvez, o único caminho possível para que se possa de fato contribuir para com a redução, ainda que gradual, das múltiplas desigualdades e demais assimetrias que atingem uma parcela significativa da população do país.

Nesse sentido, tendo-se em foco a importância da educação na efetivação de sociedades democráticas, pode-se considerar os aspectos metodológicos da construção, do compartilhamento e

da difusão do conhecimento como objetivos das instituições educativas, que envolvem as relações pedagógicas entre docentes e discentes.

Em síntese, pode-se inferir que os espaços de práticas docentes, em especial aqueles que compõem as Universidades públicas, podem ser considerados como estruturas que, na sua origem, diferentemente de outras instituições, necessariamente não comungam com o desdobramento de atividades educativas padronizadas e, portanto, compromissadas com previsibilidades, que tendem a ser muito comuns e aderentes ao modelo bancário de educação.

De acordo com Freire (1996), a educação bancária pode ser entendida como o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos. Nessa concepção, o saber é uma espécie de doação, uma transmissão de conhecimento, a partir da qual os alunos recebem o conteúdo como um depósito e, dessa forma, não há reflexão, criatividade, transformação. Portanto, o conhecimento não se constrói e, por extensão, não há saber.

Portanto, para que possam responder com a qualidade necessária no que tange à realização de suas ações, os espaços públicos voltados às práticas educativas necessitam demonstrar, no exercício do cotidiano, alto grau de cooperação e interatividade, envolvendo a busca pela articulação de múltiplas experiências e habilidades pedagógicas e específicas.

Sobre este aspecto em particular, Rodrigues (2009) constrói argumentos bastante interessantes, ao afirmar que:

No decorrer da última década do século XX, as políticas públicas em educação passaram a incentivar mudanças na gestão [dos espaços de práticas], a partir de um conjunto de conceitos que valorizam a autonomia, a participação, descentralização e a qualidade. A introdução desses conceitos na gestão [daqueles espaços] se deu, entretanto, como uma amálgama de concepções, perspectivas e propostas. Suas potencialidades ficaram retidas entre mecanismos autoritários, patrimonialistas e clientelistas, e aos critérios relacionados ao modelo [gerencialista], num contexto de reforma do Estado e a intensificação dos movimentos de democratização [...] (p. 200). [Grifo nosso].

Nessa linha de raciocínio e concordando com os argumentos de Libâneo (2016), um olhar mais atento sobre a essa temática pode revelar a percepção de que no âmbito das políticas oficiais:

[...] a pesquisa tem mostrado que as políticas educacionais aplicadas à escola nas últimas décadas têm sido influenciadas por orientações dos organismos internacionais, as quais produzem um impacto considerável na concepção de escola, no conhecimento escolar e na formulação de currículos (p. 40).

Já Oliveira e Duarte (2005), numa linha reflexiva de caráter convergente, afirmam que em linhas gerais:

A política social intervém no hiato derivado dos desequilíbrios na distribuição em favor da acumulação capitalista e em detrimento da satisfação de necessidades sociais básicas, assim como na promoção da igualdade. A ação social do Estado pode

dizer respeito tanto à promoção da justiça social quanto ao combate da miséria (p. 283).

Ao final do século passado, os esforços empregados na elaboração de políticas públicas em educação, especialmente aquelas voltadas ao ensino superior, foram construídos levando-se em consideração uma perspectiva de promover alterações na concepção da gestão dos espaços educativos, no intuito de fortalecer o seu desenvolvimento, a partir de atributos como participação, autonomia e qualidade do ensino. Contudo, ao que parece, esse esforço se mostrou ineficaz.

Entende-se assim que, aplicado ao locus central da educação, esse modelo pode ser considerado como equivocado e, mais do que isso, inadequado à sua finalidade precípua, que por sua vez, deveria primar pela necessidade de construir um diálogo permanente envolvendo a busca pela democratização do acesso, práticas de acolhimento, permanência e redução da evasão.

Isso carrega no bojo não apenas a esperada busca pela redução de desigualdades de oportunidade, mas também – e principalmente – o estímulo à permanência e a continuidade dos indivíduos no ensino público, gratuito, inclusivo e ministrado com o compromisso e a qualidade que a educação não apenas requer, mas também assim o exige.

Infere-se então que, em alguma medida, isso pode ter contribuído para deslocar o foco das instituições educativas das suas reais e efetivas responsabilidades formativas, em detrimento da valorização de um modelo de gestão e atuação que pode ser caracterizado como de cunho burocrático-gerencialista, defensor da racionalidade dos custos, da busca pela padronização e da configuração do estado mínimo.

Nessa abordagem, com viés e orientação de caráter fortemente neoliberal, a administração pública tende a privilegiar procedimentos rígidos, orientados pelos princípios da profissionalização, dos planos de carreira, da hierarquia, da impessoalidade e do excesso de formalismo, para alcançar o máximo rendimento possível. Sobre esse aspecto em particular, Belloni (2002) constrói e compartilha a seguinte linha reflexiva, ao afirmar que:

No capitalismo [...] da segunda metade do século 20, o avanço tecnológico permitiu não apenas a expansão mundial do industrialismo como também a difusão planetária de uma cultura mínima (ou “básica”), que serve de linguagem comum para a “comunicação publicitária”, difusora de um discurso tecnocrático que vende ilusões com argumentos científicos (p. 119).

É possível identificar também que, sob uma perspectiva histórica, a concepção de escola, suas práticas e objetivos se mostram atrelados às transformações nas demandas sociais e, sobre esse ponto de vista, é possível concordar com Belloni (2002) ao compreender que:

[...] as inovações educacionais decorrentes da utilização dos mais avançados recursos técnicos para a educação (o que inclui as Tecnologias de Informação e comunicação, TIC, mas também as técnicas de planejamento inspiradas nas teorias de sistemas, por

exemplo) constituem um fenômeno social que transcende o campo da educação propriamente dita, para situar-se no nível mais geral do papel da ciência (p. 118).

Diante desse cenário, busco caminhar com o amparo em Belloni (2002) numa perspectiva que procura eliciar a necessidade da máxima aderência e aproximação entre as orientações pedagógicas e o processo de socialização das pessoas. Para tanto, a autora constrói a seguinte linha de raciocínio:

O processo de socialização das novas gerações inclui necessária e logicamente a preparação dos jovens indivíduos para o uso dos meios técnicos disponíveis na sociedade, seja o arado seja o computador. O que diferencia uma sociedade de outra e diferentes momentos históricos são as finalidades, as formas e as instituições sociais envolvidas nessa preparação, que a sociologia chama de “socialização” (p. 118).

De forma ainda mais específica, no que tange aos desdobramentos possíveis sobre o espaço de atuação da educação, encarada aqui em sentido amplo, Belloni (2002) argumenta que:

Tudo isso coloca, para o campo da educação, desafios imensos, tanto teóricos quanto práticos. As novas gerações estão desenvolvendo novos modos de perceber (sintéticos e “gestaltianos” em contraposição aos modos analíticos e sequenciais trabalhados na escola), novos modos de aprender mais autônomos e assistemáticos (“autodidaxia²”), voltados para a construção de um conhecimento mais ligado com a experiência concreta (real ou virtual), em contraposição à transmissão “bancária” de conhecimentos pontuais abstratos, frequentemente praticada na escola (p.120).

Dito isso e para firmar minha posição em relação ao assunto em pauta, mais especificamente no espaço de atuação da universidade pública, me permito compartilhar das inquietações de Santos (2021), quando ele faz a seguinte afirmação:

A perda da prioridade da universidade pública na formulação de políticas públicas de estado foi, em primeiro lugar, o resultado da perda de prioridade geral das políticas sociais (educação, saúde, seguridade social) induzidas pelo modelo de desenvolvimento econômico conhecido como neoliberalismo ou globalização neoliberal, que foi imposto em todo o mundo a partir dos anos oitenta (p. 138).

Ainda assim, as escolas tratadas aqui em sentido amplo como campos de práticas docentes são também consideradas como espaços relacionais, na medida em que, a partir da ativação de suas infraestruturas, currículos e recursos correlatos, recebem pessoas, na condição de aprendizes, que buscam por inserções graduais em estágios educacionais: formativos, evolutivos e complementares.

Nesse contexto, infere-se que esse movimento possa então, contribuir para alicerçar suas construções enquanto cidadãos autônomos, críticos, reflexivos e, por fim, conscientes de sua cidadania e papel na tessitura de uma sociedade que se espera mais justa, ética, inclusiva e igualitária, sob todos os pontos de vista.

² Para efeito desta pesquisa, o termo *autodidaxia* significa o processo de aprendizado autônomo e autoinstruído, com base no qual uma pessoa busca conhecimento e desenvolvimento pessoal sem a necessidade de um instrutor formal ou instituição educacional. Nota de responsabilidade do autor.

Portanto, com apoio em Freire (1996), entendo que na condição de docentes, nossa prática exige uma tomada de decisão no que tange a lutar contra toda e qualquer forma de discriminação e desigualdades. É com base nessa compreensão que se pode pensar na importância da adoção de práticas educacionais ministradas a partir de tecnologias de informação e comunicação como uma espécie de vetor de inclusão.

Estima-se então que essa perspectiva possibilite, de certa forma e em alguma medida, democratizar e ampliar o acesso de pessoas advindas de todas as camadas do chamado tecido social aos espaços públicos de aprendizagem, nos quais a educação se constrói de forma pública, gratuita e com qualidade.

Para tanto, é fundamental que políticas de estado, sociais e principalmente de educação sejam elaboradas, amplamente discutidas e aprovadas, para que só então e partir da materialidade prática possam surtir os efeitos de transformação desejados.

2.2. A UNIVERSIDADE COMO ESPAÇOS DE PRÁTICAS DOCENTES

Considerados por inúmeros pesquisadores como organismos que apresentam alto grau de complexidade no desdobramento de suas ações cotidianas, os espaços de práticas docentes, representados aqui pelas Universidades Públicas e as atividades educacionais por elas vivenciadas, a partir de determinado momento histórico, foram pressionadas a acompanhar presunções com ares contingenciais, que sinalizam para com a necessidade da adoção de medidas avaliativas. Essas medidas buscam pela melhor articulação possível entre a infraestrutura, a atuação docente, as metodologias, as práticas, os saberes, os recursos disponíveis e as propostas de ensino e aprendizagem adotadas nas suas ações cotidianas.

Isso necessariamente não representa uma tarefa das mais fáceis, principalmente quando estes espaços estão sujeitos à esfera de atuação do poder público. Assim, pelo que se pode depreender conforme mencionado anteriormente, a coletivização do ensino tem seu início na modernidade e, paralelamente, culmina por contribuir para com o surgimento e a compreensão das escolas, encaradas aqui em sentido amplo, como espaços públicos com pretensões tanto abertas, quanto plurais.

Neles, se constroem cotidianamente ações educativas que podem sugerir, a partir do ineditismo das experiências, a necessidade de que a própria instituição também busque por ações que permitam e, mais do que isso, possibilitem a composição, organização e recomposição dos sistemas educacionais, principalmente por parte daqueles cuja linha de atuação envolve matéria de responsabilidade político-operatória do poder público.

Sobre a importância transformadora das experiências, (Larrosa, 2002) nos coloca a pensar, ao aludir que:

Podemos ser assim transformados por tais experiências, de um dia para o outro ou no transcurso do tempo, pode ler-se outro componente fundamental da experiência: sua capacidade de formação ou de transformação. É experiência “aquilo que passa ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação. (Larrosa, p.25-26).

Já Demo (2000), por sua vez, enfoca o desenvolvimento dos espaços educacionais a partir do acesso e da produção do conhecimento, ao afirmar que esse desenvolvimento coloca a educação em sentido amplo³ nas extremidades de um eixo que pode envolver pela ausência, uma possibilidade quase que irremediável de exclusão social, e pela presença, também igualmente importante, a busca pela efetiva inclusão dos indivíduos no espaço da coletividade. Assim, ele arremata sua reflexão ao afirmar que:

[...] é impossível manter um projeto de desenvolvimento sem o manejo adequado do conhecimento. E é esta a nova face da pobreza, em que o maior mal não será a fome, mas a ignorância, ou seja, a condição de massa de manobra ou incapacidade de gerar as próprias oportunidades (Demo, 2000, p. 24).

Em síntese, pode-se inferir que os espaços de práticas docentes, para que possam ser considerados como estruturas capazes de responder com qualidade às ações esperadas, necessitam demonstrar alto grau de cooperação e interatividade envolvendo múltiplas práticas, experiências e habilidades específicas.

Ainda assim, estes campos de práticas docentes também podem ser considerados como espaços relacionais na medida em que a partir da ativação de suas infraestruturas, currículos e recursos correlatos, recebem pessoas, tratadas aqui na condição de aprendizes/aprendentes, que buscam por inserções graduais em estágios educacionais formativos, evolutivos e complementares para alicerçar suas construções enquanto sujeitos autônomos, críticos, reflexivos. Adicionalmente, para que possam se tornar conscientes de sua cidadania, responsabilidade e papel na tessitura de uma sociedade mais justa, ética e igualitária.

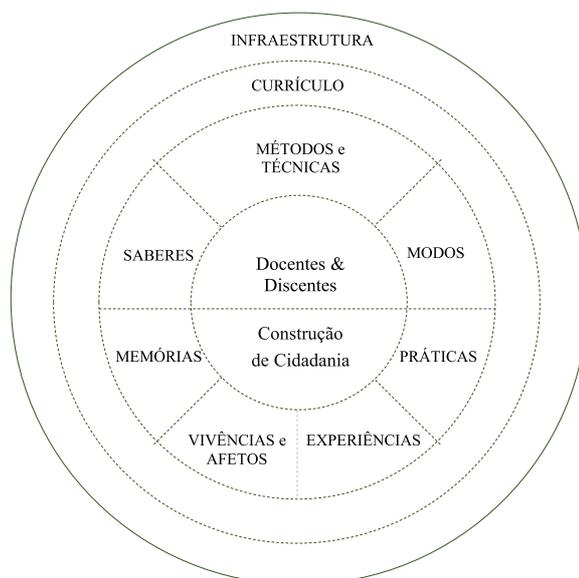
Para tanto, essas pessoas usufruem dos processos que acontecem e se desdobram por meio de relações estabelecidas, a partir da articulação de um conjunto de elementos que dialoga com métodos, modos, práticas, experiências, vivências e afetos, memórias e saberes que, em síntese, representam um compilado de recursos e habilidades a serem vivenciadas e experienciadas cotidianamente.

³ Para efeito dessa pesquisa, a expressão “*educação em sentido amplo*” abrange múltiplas formas de aprendizado ao longo da vida, incluindo experiências informais, interações sociais, observações, autorreflexão, assim como a participação em atividades culturais. Nota de responsabilidade do autor.

Tardif (2005) por sua vez, expõe uma visão interessante e abrangente sobre os saberes necessários ao exercício da docência. Para tanto, propõe uma concepção para além do conhecimento teórico disciplinar, que se estende na direção de outros saberes expressos por: experiências, didáticas e aspectos curriculares e institucionais. Além disso, enfatiza também que os professores podem mobilizar esses saberes de forma integrada e situada, adaptando-se às demandas específicas de cada contexto educativo.

Assim e influenciada por essa percepção, a figura 1 a seguir apresenta um desenho que circunscreve ações docentes, vinculando-as ao recorte de um campo relacional de aprendizagem, composto por elementos tanto formais, quanto informais, que contribuem para com a realização de ações inerentes ao desdobramento do binômio ensino x aprendizagem.

Figura 1 - Articulação de Elementos que Compõem Campos Relacionais de Aprendizagem



Fonte: Elaborado pelo Autor

Um olhar mais atento à figura acima suscita uma indagação: *será que somente os discentes são os únicos a serem “construídos ou mesmo reconstruídos socialmente” ao longo do processo?* A partir disso, é possível inferir que o percurso da aprendizagem tende a colocar em xeque o modo pelo qual se pode encarar o exercício da profissão, fazendo com que o percurso de formação docente também seja revisitado permanentemente, para que assim se possam incorporar novas habilidades e possibilidades contributivas aos fazeres educativos, na busca pela superação dos desafios cotidianos.

Dito de outra forma, isso culmina por colocar docentes e discentes, ainda que em posições e estágios diferentes no campo do conhecimento, na condição de aprendizes, capazes de compartilhar e coabitar o processo, proporcionado pelas múltiplas facetas das relações de ensino e aprendizagem.

Esta constatação acaba por expor a necessidade de que se coloquem em constante confronto os sistemas ensinante e aprendente e, neste aspecto em particular, concordando com a percepção de Calderano (2009), é possível entender que, considerando as peculiaridades da educação como campo de formação e atuação profissional:

[...] ressaltam-se aqui as relações entre a universidade e [outros espaços educativos/formativos] que precisam ser continuamente analisadas. Cabe a esses campos uma parcela significativa da responsabilidade social na construção de uma sociedade igualitária, solidária e justa, a partir de um processo denso de formação inicial [mas que também precisa ser] continuada de professores, tendo como foco uma educação pública [ministrada com qualidade] (Calderano, 2009, p. 157). [Grifo nosso].

Essa linha de argumentação reforça a percepção inicial do autor desta tese, na exata medida em que sinaliza para a necessidade de reconhecer a importância da educação na construção e aperfeiçoamento contínuo do tecido social, com vistas a possibilitar a formação de uma sociedade e de uma Universidade mais ética, igualitária, solidária e justa, mas também mais consciente de seus direitos e deveres.

Essa constatação passa pela necessidade do aperfeiçoamento contínuo do sistema ensinante, para que assim as suas relações com o sistema aprendente possam se mostrar mais fluidas, estimulantes e, dessa forma, contribuam para fortalecer o processo de aprendizagem encarado aqui sentido amplo.

A partir de uma abordagem inferencial, estima-se que a adoção e utilização de outras metodologias educativas impulsionadas, por exemplo, pela mediação de novas tecnologias de informação e comunicação, pode de alguma maneira contribuir para aproximar ainda mais os espaços relacionais, coabitados pelos interlocutores que compõem os sistemas supramencionados.

Sobre esse aspecto em particular, é importante construir uma compreensão envolvendo o que representa a expressão *novas tecnologias* e, nesse sentido, Kenski (2007) nos alerta para a sua variabilidade ao longo do tempo, ao compartilhar a seguinte reflexão:

[...] O Conceito de novas tecnologias é variável e contextual. Em muitos casos, confunde-se com o conceito de inovação. Com a rapidez do desenvolvimento tecnológico atual, ficou difícil estabelecer o limite de tempo que devemos considerar para designar como “novos” os conhecimentos, instrumentos e procedimentos que vão aparecendo (Kenski, 2007, p. 25).

Assim, ampliando sua reflexão, ela arremata o raciocínio sobre o tema ao aludir que:

As novas TIC não são apenas meros suportes tecnológicos. Elas têm suas próprias lógicas, suas linguagens e maneiras particulares de comunicar-se com as capacidades perceptivas, emocionais, cognitivas, intuitivas e comunicativas das pessoas (p. 38).

Ainda sobre esse assunto, cabe mencionar que a temática envolvendo as tecnologias digitais de informação e comunicação será retomada mais adiante no corpo desse trabalho. Dito isso, é importante construir também uma compreensão de maior densidade sobre as transformações sociais que nos afetam cotidianamente e, concordando com os argumentos de Cézar (2021), nos desafiam a empregar olhares mais atentos sobre:

[...] as formas de sentir, pensar, ser, fazer e viver das novas gerações como conteúdos a fundamentar a qualificação dos educadores, em especial, dos professores, no intuito de construir uma prática pedagógica mais criativa, crítica e transformadora (p. 10).

Essa é uma constatação sobre a qual os docentes devem estar atentos e permanentemente capacitados, visando assim ampliar possibilidades que lhes permitam construir diálogos mais fluidos com as novas tecnologias, para que aplicadas aos seus fazeres cotidianos, possam contribuir para fortalecer tanto a experimentação, quanto o desdobramento de novas ações e práticas educativas.

Contudo, antes mesmo disso e sem que se perca contato com a importância e centralidade na realização do trabalho docente, em alinhamento à visão de Moll (2021), se faz urgente e necessário lutar para garantir que a docência seja reconhecida a partir de:

[...] um entendimento de profissão docente que coloca o professor em um lugar de criativa responsabilidade pela construção colaborativa de saberes e que, para tanto, precisa dispor de conhecimentos específicos pedagógicos e didáticos, articulados com saberes éticos e políticos em constante diálogo entre diferentes visões de mundo (p. 31).

No campo meramente inferencial, estima-se que a adoção e utilização de outras metodologias educativas impulsionadas, por exemplo, pela mediação de novas tecnologias de informação e comunicação, pode de alguma maneira contribuir para aproximar ainda mais os espaços relacionais, coabitados pelos interlocutores que compõem aqueles sistemas supramencionados.

Ainda nessa linha de raciocínio, voltada ao espaço de aprendizagem, Belloni (2002) nos oferece a seguinte compreensão:

[...] transformações técnicas, econômicas e culturais geram necessariamente novos modos de perceber e de compreender o mundo: o local é reinterpretado à luz do global, o afetivo é sublimado no espetáculo e transformaram-se os modos de aprender das novas gerações, bem como suas representações sobre, e suas relações com, a instituição escolar. Tudo isso coloca, para o campo da educação, desafios imensos, tanto teóricos quanto práticos (p. 120).

Entretanto, ainda com base nas percepções da autora, é importante construir também uma compreensão de maior densidade sobre as transformações sociais que nos afetam cotidianamente e a partir disso, nos desafiam a construir olhares mais atentos sobre:

[...] as formas de sentir, pensar, ser, fazer e viver das novas gerações como conteúdos a fundamentar a qualificação dos educadores, em especial, dos professores, no intuito de construir uma prática pedagógica mais criativa, crítica e transformadora (Cézar, 2021, p. 10).

É com essa perspectiva de máxima atenção, respeito e valorização sobre importância da atividade docente que a tessitura deste trabalho se constrói, desdobra e intensifica. Dito isso, a próxima seção procura dialogar com breves aspectos conceituais do ensino a distância, na medida em que foi ancorado nessa modalidade que o ensino remoto emergencial foi introduzido no espaço da atuação docente da instituição objeto deste estudo.

2.3. EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: ASPECTOS CONCEITUAIS E EVOLUCIONAIS

Em linhas gerais, se pode perceber que nos tempos atuais, em que as distâncias geográficas se mostram cada vez menos significativas, assim como as relações que envolvem o binômio espaço/tempo, já se configuram com alto grau de volatilidade a adoção de ações e práticas que permitam estreitar relações voltadas à aprendizagem, por meio da Educação à Distância, que tende a assumir um papel relevante.

Dessa forma, a partir da aquisição do suporte necessário, o uso cada vez mais intensivo de Tecnologias de Informação e Comunicação vem assumindo um importante papel no cenário educacional, que se reconfigura em ciclos cada vez mais curtos.

Entretanto, concordando com a percepção de Belloni (2002), é possível compreender que uma das premissas básicas do processo de aprendizagem reside no permanente esforço de identificar:

Como os indivíduos, especialmente os jovens aprendem, interpretam e reelaboram (apropriam-se como ferramentas, meios de expressão) as mensagens consideradas em seus dois elementos essenciais e indissociáveis, a forma e o conteúdo, ou a ética e a estética? Não se trata apenas de compreender a influência dos conteúdos, mas de tentar identificar os efeitos das formas, que são novas formas de aprender (p. 30).

Segundo Teixeira (2010, p. 15) “*uma brevíssima história da EaD pode retroceder ao século XIX, quando teriam sido registradas as primeiras experiências em que esta modalidade de ensino foi utilizada*”. Sobre este aspecto, na percepção de Giusta e Franco (2003), os cursos eram basicamente ancorados em material autoinstrucional e assim:

[...] constituíam-se por correspondência, academicamente desprestigiados, voltados [basicamente] à formação profissional e preparação para ofícios, o que não encontrava lugar nos sistemas formais de ensino. A distância física realmente significava completo apartamento entre professor e aluno (p. 28). [Grifo nosso].

Deste patamar em diante e finalizada o que pode ser considerada como a 1ª geração na aplicação do Educação à Distância, ancorada basicamente por experiências envolvendo trocas de correspondências, surge um segundo momento, no qual aparelhos televisivos assumiram o protagonismo. Após esse momento, há o surgimento do que pode ser considerada como a 3ª geração, que substituiu o veículo anterior por intermédio do uso mais intensivo da Internet e que atingiu os espaços domiciliares no caso do país, com algum retardo, pois se deu apenas a partir do início da década de 1990 (Teixeira, 2010).

Numa linha de raciocínio muito próxima, Borges (2010, p. 58) argumenta que esta terceira geração ou fase, de acordo com a sua percepção, “se caracteriza pelo aumento da interatividade, por

meio da qual, as chamadas tecnologias de informação e comunicação começaram a ser pensadas, no âmbito das práticas educativas, da maneira como são vistas hoje.”

Portanto, pelo que se pode inferir, os avanços tecnológicos construídos e disponíveis nos últimos anos parecem estar contribuindo para alterar tanto a opinião, quanto o comportamento das pessoas, com foco no espaço de atuação docente, principalmente no que se refere ao uso de dispositivos impulsionados por novas tecnologias como elementos potencializadores ao exercício das práticas de ensino e aprendizagem.

Tomando por base a visão de Teixeira (2010), se pode depreender que o uso daquelas tecnologias, para muito além da chamada educação à distância, tem se mostrado interessante e oportuno também, como importante recurso pedagógico colocado à disposição do ensino presencial, fato este que pode ser considerado como positivo, sob múltiplos olhares.

Assim e, para além desta perspectiva, o que se pode identificar é o fato de que o uso mais intenso e ampliado de novas tecnologias de informação e comunicação tem permitido dinamizar e, mais do que isso, democratizar o acesso ao ensino, inclusive pela perspectiva de que a sua adoção tende, ainda que inicialmente, a despertar interesse dos envolvidos a partir das vivências e dos efeitos que se revelam a partir da aprendizagem.

Uma abordagem interessante sobre este recorte encontra amparo nos escritos de Preti (2010), pois na sua percepção, estaria ocorrendo uma espécie de rompimento com o conceito de “*distância*”, na exata medida em que:

A educação está mais próxima para uma parcela cada vez maior da sociedade (não está mais distante – “a distância”). As tecnologias de comunicação permitem o diálogo e a interação entre pessoas, em tempo real, como o telefone, o bate papo, a vídeo e web conferência, tornando sem sentido se falar em “distância” no campo da comunicação. Por isso podemos falar em **educação sem distâncias!** Não somente por que é possível, como por ser bandeira de luta e ser levada adiante para as próximas décadas, por nós educadores! (p.8).

Aderindo a essa linha de raciocínio, é possível inferir que a expansão quantitativa de cursos aplicados no espaço da educação pública, por meio daquela modalidade, procura encurtar distâncias no desdobramento do processo de aprendizagem e, assim, tende a exigir aperfeiçoamento contínuo de seus processos.

No geral, isso passa pela necessidade da busca por melhorias no processo de aprendizagem que, pelo menos em tese, sugere esforços voltados ao aprimoramento contínuo de professoras(es) e demais atores envolvidos naquele percurso, que se mantém em permanente transformação. Isso pode ocorrer, por exemplo, a partir da adesão e enfrentamento aos desafios que envolvem colocar em prática o conceito de letramento digital, que será explorado mais adiante.

Entretanto, vale notar que, sobre este aspecto em particular, Borges (2010) tece uma contribuição importante ao chamar a atenção para o fato de que há de se evitar a construção, desdobramento e implementação de processos de aprendizagem de forma “*aligeirada e superficial*”.

A partir da construção de uma linha de raciocínio anterior, porém com entonação convergente, Belloni (2009) já chamava a atenção para uma espécie de ênfase, demasiadamente focada nos processos de ensino, ao afirmar que:

[...] aspectos como a estrutura organizacional, o planejamento, a concepção de metodologias e produção de materiais estariam erroneamente preponderando sobre os processos de aprendizagem [...]. Assim, as práticas propostas e/ou descritas por estes modelos referem-se muito mais aos sistemas ensinantes do que aos sistemas aprendentes (p. 56).

Essa alusão revela traços de alta convergência para com a proposta deste esforço de pesquisa, na medida em que sugere a necessidade de envidar esforços que contribuam para deslocar o eixo central do processo de aprendizagem dos chamados sistemas ensinantes, para os aprendentes.

Em linhas gerais, isso assume um caráter importante e inovador, pois se coloca como uma alternativa plausível face à manutenção de práticas mais convencionalmente utilizadas, as quais ainda se mostram ancoradas na premissa de que os sistemas aprendentes se mantenham em segundo plano, principalmente pela rigidez na utilização e aplicação de objetos de aprendizagem e demais dispositivos de cunho instrucional, que podem ser considerados como demasiadamente burocratizados (Borges, 2010).

Baseada numa perspectiva de antecipação, Neder (2005) já argumentava que:

[...] é importante que tenhamos claro que, embora a modalidade de educação distância tenha características peculiares, o que exige planejamento, desenvolvimento, acompanhamento e avaliação diferenciados, os paradigmas de sustentação teórica não devem ser diferentes daqueles relativos a outras modalidades, como a presencial, por exemplo (p. 182).

Neste sentido, se pode inferir que a amplitude da educação assume novos contornos ao ser encarada como uma verdadeira prática social e, como tal, deve ser construída coletiva e socialmente, atribuindo significados aos espaços relacionais, percorridos ao longo do processo. Assim e, ainda concordando com Neder (2005, p. 178) “*a educação a distância [...] não deve ser reduzida apenas a questões metodológicas ou possibilidades de uso de novas tecnologias da informação e comunicação (TIC)*”.

Portanto, compete às instituições de ensino, por intermédio do uso mais intensivo de seus espaços de aprendizagem, um papel central e de extrema relevância na realização deste processo, pois cabe-lhes a responsabilidade por se apresentarem como lugares formativos e educativos e de trocas, permeados por diálogos, experiências, compartilhamentos e vivências, ao invés de se configurarem

apenas e tão somente como lócus de distribuição de saber-produto a clientes consumidores, referendando o modelo bancário de educação já anteriormente comentado.

Em síntese, essa ruptura representa compreender a educação como algo em permanente transformação, livre de amarras na busca por valorizar a produção de saberes que, por sua vez, possibilitem fazer com que os alunos possam assumir a condição de sujeitos ativos e onde o seu desenvolvimento possa ocorrer de forma perene e gradativa. Entretanto, como afirma Serafini (2013, p. 71) *“torna-se complexo compreender o sentido de autonomia no ensino a distância, uma vez que é o que já se espera, a priori: um aluno autônomo.”*

Analisando a partir de outras lentes, é possível inferir que essa ideia da autonomia, considerada por muitos como própria do aluno em EaD, pode ser utilizada, por exemplo, para justificar, reduzir e até mesmo encobrir, dentre outros aspectos, a minimização ou mesmo a supressão do importante e indispensável papel de Professoras e Professores, como também outros indivíduos que porventura componham a equipe pedagógica.

Essa situação, em linhas gerais, tende a se apresentar como uma característica de projetos de cursos que adotam propostas pedagógicas mais engessadas, as quais normalmente acontecem e se desdobram em escala ampliada, em instituições de ensino que atuam na chamada iniciativa privada (Belloni, 2009).

As reflexões de Serafini (2013), influenciadas por Linard (2000)⁴ e vinculadas aos aspectos da EaD mais especificamente voltados à autonomia do aprendente, sugerem que boa parte das atividades que hoje envolvem as tecnologias de informação e comunicação tende a exigir uma maior capacidade de autonomia adaptativa dos indivíduos, incluindo nesse contexto:

[...] as diversas formações, como a educação a distância, que pressupõem essa autonomia: “saber dar conta sozinho de situações complexas, mas também colaborar, orientar-se nos deveres e necessidades múltiplas, distinguir o essencial do acessório, não naufragar na profusão das informações, fazer as boas escolhas segundo boas estratégias, gerir corretamente seu tempo e sua agenda (Serafini, 2013, p.73).

Portanto, infere-se que os projetos dos cursos voltados à modalidade a distância, pelo menos em linhas gerais, podem induzir, a partir do seu desdobramento, a construção de um senso de autonomia no aluno, dotando-o, portanto, de uma quota de responsabilidade para com a construção e evolução de seu plano de estudos, permitindo-lhe vivenciar suas experiências com processos de ensino-aprendizagem.

Adotando um discurso com maior grau de criticidade sobre o tema, Sardi e Carvalho (2022) tecem a seguinte argumentação:

⁴LINARD, M. **A autonomia do aprendente e as TIC**. Tradução de Maria Luiza Belloni, 2000. Disponível em: <http://www.comunic.ufsc.br/artigos/art_autonomia.pdf>. Acesso em: 01 de ago. de 2019.

Essa modalidade de ensino é usualmente apresentada como uma consequência previsível das aquisições tecnológicas e comunicacionais ocorridas a partir da segunda metade do século XX e que provocaram a informatização das sociedades em escala mundial (p. 2).

Numa linha de raciocínio correlata, Veloso e Mill (2019) afirmam que o advento da educação à distância (EaD) realizado por aparato tecnológico e computacional trouxe consigo um conjunto de mudanças tão significativas em relação ao modelo presencial que se tornou difícil compreendê-la como uma decorrência daquele modelo.

Atualmente, se pode perceber que as tecnologias de informação e comunicação já se fazem presentes no cotidiano escolar desde a pré-escola, na medida em que os novos aprendentes são nativos de um mundo que pode ser considerado como altamente conectado e tecnológico, no qual eles se mostram capazes de interagir com dispositivos eletrônicos móveis de forma natural e com invejável grau de desenvoltura.

Entretanto, um dos focos deste esforço de investigação se limita a abordar o uso destas tecnologias no processo de ensino-aprendizagem, pelo fato de que, pelo menos em linhas gerais, sugere a necessidade de dialogar e efetivamente se utilizar de um ou mais recursos digitais e midiáticos utilização dos chamados objetos de aprendizagem, corroborando assim com as percepções de Soares et al (2015) ao afirmar que:

As Tecnologias de Informação e Comunicação – TICs se integram em bases tecnológicas que possibilitam a partir de equipamentos, programas e mídias, a associação de diversos ambientes e indivíduos numa rede, facilitando a comunicação entre seus integrantes, ampliando as ações e possibilidades já garantidas pelos meios tecnológicos (p. 2).

A partir dos estudos desenvolvidos por Moreira et al (2020), surge a expressão *recursos educacionais digitais* que, na percepção daqueles autores, podem ser compreendidos como quaisquer recursos digitais que possam ser utilizados em cenários educativos, contemplando diversas terminologias, já comumente definidas nas últimas duas décadas nesta área, tais como objetos de aprendizagem e recursos educacionais abertos (REA), dentre outras.

No entanto, ainda com base em Soares et al (2015), vale ressaltar que autores outros, como por exemplo Sancho Gil (2009), propuseram renomear as TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação) para TAC (Tecnologias de Aprendizagem e Conhecimento) por considerarem, elementos como conflitos de gerações que envolvem os agentes do processo de ensino-aprendizagem, a abundância de informações, o contexto tempo/espaço e, sobretudo, alterações culturais, sociais e comportamentais inerentes.

Em síntese, é possível inferir que a informação pode ser considerada como a matéria prima do conhecimento, e a educação, por sua vez, é um processo de comunicação, que se desdobra por

intermédio de um conjunto de ações e práticas de ensino e aprendizagem.

Seja como for nesse movimento pendular entre “Tic” e “Tac”, a próxima sessão ocupa-se do ERE como estratégia tecnológica direcionada pelo MEC para que as IFES pudessem retomar suas atividades educativas ainda em ambiente de pandemia, a partir de 2020.

2.4. O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

A partir do final de 2019 e durante todo o biênio de 2020/2021, o panorama mundial foi alterado, especialmente no que concerne à ocupação física dos espaços públicos, principalmente em função da pandemia do Covid-19. Ao longo daquele período e a partir dos impactos decorrentes até os dias atuais, o cenário ainda sugere a necessidade de manter ações de atenção e vigilância permanentes, envolvendo a autopreservação da saúde e, portanto, da vida. Ainda estamos aprendendo a lidar com tais ações de forma cotidiana, tanto individual, quanto coletivamente.

Naquele cenário, ainda em fase de mutação e sem um horizonte temporal que pudesse ser considerado como claramente definido, os espaços de práticas docentes e discentes, mais especificamente as salas de aula, tratadas aqui nos seus aspectos e formatos mais tradicionais, tiveram que passar por um processo de reconfiguração, pautado pela identificação de formas que permitissem a manutenção e continuidade das ações educativas.

A partir dessa constatação e concordando integralmente com Souza e Ramos (2023), se faz necessário esclarecer a importância do papel docente na tessitura do processo de aprendizagem, ao afirmarem que:

[...] é importante destacar que a atividade docente exige bastante comprometimento e envolvimento dos indivíduos. Essa função torna-se ainda mais complexa entre os professores universitários, pois além das ações diretas com os alunos em sala de aula, eles também desenvolvem atividades próprias desse nível como o desenvolvimento de pesquisa, escrita e avaliação de trabalhos científicos, orientação de estudantes, etc (Souza e Ramos, 2023, p. 6).

Certamente, naquela oportunidade, vivenciamos tempos difíceis e sombrios, na medida em que a pandemia se fez presente e o coronavírus impactou a escola, principalmente porque os estudantes deixaram de frequentá-la. Porém, também houve o impacto pelo fato de que durante todo o biênio supramencionado, professoras e professores não tiveram a escola como seu território laboral. Assim as ações pedagógicas, quiséssemos nós ou não, passaram a ser ministradas à distância.

Por sua vez, a Unesco revelou mais recentemente em seus relatórios que o período da Pandemia da COVID-19 e o fechamento das escolas, por sua natureza súbita e incerta, fez com que os professores do ensino superior experimentassem estados afetivos complexos.

Além disso, como nem todos os professores estavam familiarizados com o ensino online, esse momento tornou-se para alguns uma experiência desafiadora e estressante (Unesco, 2020).

Nesse cenário e na percepção de Boto (2022), consubstanciada pelas reflexões de Gonçalves e Faria Filho (2021), cabem as seguintes indagações:

O que poderemos mobilizar dessa experiência para projetarmos futuras transformações da escola? Alguns já assinalam a perda de qualidade do ensino ministrado virtualmente [...] outros [por sua vez] procuram visualizar qual é a potência do que vem acontecendo; ou seja, quais lições poderemos tirar desse tempo em que a escola não esteve à nossa frente? (Boto, 2022, p. 1) [Grifo nosso].

Mais especificamente no que se refere à Universidade, tomando por base este contexto e aderente às determinações do MEC expressas por intermédio da Portaria Federal, nº 544, de 16 de junho de 2020, a Instituição alvo deste estudo editou a Resolução CONSU 33/2020, que regulamentou a realização do ensino remoto emergencial (ERE) nos cursos de graduação presencial em caráter excepcional. Nesse sentido, decidiu por:

Art.1º- Regular a realização do ensino remoto emergencial (ERE) nos cursos de graduação presencial da UFJF, em caráter excepcional, seguindo as orientações de proteção à saúde no contexto da pandemia do novo coronavírus.

§1º- O ERE será adotado como uma alternativa que tem como princípios: qualidade acadêmica, inclusão, condições de trabalho e vigência emergencial.

§2º- O ERE será adotado temporariamente para desenvolver as atividades acadêmicas curriculares com mediação pedagógica a partir da utilização de tecnologias digitais de informação e comunicação, possibilitando a interação estudante-docente-conhecimento (UFJF, Resolução Consu 33/2020, p. 2).

Entretanto, a alternativa adotada, na realidade, contribuiu para deslocar as relações que se constroem a partir dos encontros realizados no espaço-tempo das salas de aula, trazendo a reboque a necessidade do contato e diálogo com tecnologias de informação e comunicação, as quais em boa medida serviram a uma determinada intencionalidade, ainda que não necessariamente declarada.

Em síntese e ainda que sob uma perspectiva meramente inferencial, estima-se que tal decisão tenha contribuído no campo da Educação tanto para acentuar assimetrias decorrentes de um quadro agudo de desigualdades, quanto para reduzir a importância da escola e, por extensão, para fragilizar a realização dos fazeres docentes.

Sobre esse aspecto, tomando por base as percepções de Rodrigues (2021), é possível compreender que:

A utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) em contexto de isolamento social, provocado pela pandemia, dirimiu a participação, a apropriação e a criação como características próprias da natureza do trabalho educativo. Os argumentos de que a implantação do ensino remoto emergencial se distingue da transposição do processo pedagógico presencial, implicam no enfrentamento do debate sobre as condições de preservação da natureza daquele trabalho (p. 2).

A partir de um cenário de alta volatilidade tanto social, quanto política, permeado por altos níveis de instabilidade emocional e múltiplas incertezas, definiu-se como alternativa a adoção do chamado ensino remoto emergencial que, no todo ou pelo menos em parte, tende a ser confundido com o conceito de educação à distância.

Essa nos parece uma reflexão interessante, na exata medida em que, para efeito do desdobramento deste processo de investigação, adotar-se-á uma linha reflexiva que tratará EaD e ERE como práticas que, muito embora possam dialogar e compartilhar algumas similaridades, na percepção desse pesquisador, não devem ser encaradas como idênticas ou mesmo sinônimas.

No âmbito da UFJF, cabe mencionar que a Resolução CONSU n°. 25/2020 define o conceito de ERE, a partir da seguinte redação:

Art. 3°. Entende-se por ensino remoto emergencial (ERE) toda forma alternativa e temporária de ministrar disciplinas através de estratégias didáticas de caráter não presencial, destinadas a reduzir os prejuízos causados pela impossibilidade de oferecimento presencial das disciplinas regulares (UFJF, Resolução Consu n°. 25/2020, p. 2).

Assim, a partir do diálogo com os conceitos já anteriormente expressos, sobre a educação a distância, é possível perceber que, nessa modalidade de ensino, tanto a reflexão, quanto as propostas pedagógicas decorrentes normalmente são pensadas, elaboradas e colocadas em prática a partir de ações que dependem do aparato tecnológico disponível, no claro intuito de promover um esforço de interação, capaz de propiciar condições que possibilitem gerar experiências positivas de aprendizagem.

No entanto, para bem antes disso, penso que em ambientes de aprendizagem previamente orientados para lidar com o ensino a distância, se faz necessário o exercício de um pensar que percorra desde o projeto pedagógico até a completa estruturação da proposta de ensino, perpassando pelas ementas das disciplinas.

É importante também que esse esforço de ambiência se mostre aderente à necessidade de construção do conhecimento, explorando-se, para tanto, objetos de aprendizagem que se mostrem compatíveis com as tecnologias de informação e comunicação a serem utilizadas.

Em linhas gerais, define-se a forma de abordagem do conteúdo que será ministrado, para que, assim, se possam incorporar ao processo os tipos de objetos que, pelas suas funcionalidades, se mostrem capazes de contribuir para com a construção de um ambiente interativo e, mais do que isso, orientado para promover encontros com saberes que possam favorecer a construção do aprendizado, de forma colaborativa e compartilhada.

Já no que tange ao ensino remoto, de forma bastante diferenciada das ações do ensino a distância, é possível inferir que ele representa apenas e tão somente uma alternativa de cunho

emergencial, cuja finalidade apontou na direção de possibilitar a retomada ou a continuidade das atividades educativas na Universidade, a partir de uma proposta que, na melhor das hipóteses, sugere a realização de um esforço de caráter adaptativo.

Percepção semelhante é compartilhada também por Rodrigues (2021) ao aludir que:

[...] a utilização do ensino remoto emergencial sem a análise acerca de seu significado para o trabalho educativo tornou-se um paliativo para responder às contradições que a pandemia acirrou na sociedade e na educação brasileiras (p. 3).

Sua proposta de implantação sugeriu que os conteúdos, previamente pensados e elaborados para aplicação mediante aulas presenciais, fossem transformados e ajustados para que pudessem se adequar às tecnologias digitais de informação e comunicação disponíveis no momento.

Analisadas sob lentes dotadas de maior grau de criticidade, cabem aqui reflexões outras, com base nas quais seria possível, por exemplo, problematizar a questão que esbarra na extrema dificuldade de acesso a dispositivos de comunicação remota por parte de uma parcela significativa dos estudantes, que compõem o chamado sistema aprendente, já abordado anteriormente.

Ainda assim, cabe mencionar que como uma medida atenuante, a Universidade buscou por enfrentar essa questão, envolvendo tanto o empréstimo de equipamentos, como também a concessão de ajuda financeira para que alguns estudantes pudessem viabilizar seu acesso à Internet.

Nesse sentido, ampliando-se o senso crítico sobre o tema, é possível imaginar que essa situação pode contribuir em alguma escala para acentuar assimetrias entre aqueles sistemas, na exata medida em que pode não apenas promover, mas também ampliar o quadro de exclusão, contribuindo assim para reforçar e acentuar desigualdades, principalmente pela falta de oportunidades, assunto este que certamente ainda será abordado e aprofundado ao longo do processo de construção deste esforço de pesquisa.

Reflexão similar pode ser estendida ao trabalho docente em ambiente de pandemia, a partir de uma linha argumentativa que permita não apenas abordar, mas também discutir o papel da Universidade face à necessidade de construir e colocar em prática ações voltadas à capacitação de professoras e professores para que pudessem lidar com o enorme desafio de incorporar em caráter obrigatório aparatos tecnológicos voltados ao exercício de seus fazeres docentes cotidianos, num prazo que pode ser considerado como relativamente curto.

Na percepção de Goedert e Arndt (2020), em linhas gerais estima-se que:

[...] as tecnologias devem ser pensadas e incorporadas ao processo de ensino-aprendizagem com este propósito, extrapolando o caráter instrumental que carregam para se constituírem em recursos didáticos promotoras de aprendizagens” (p. 117).

Nesse sentido, ganha força e forma o desafio que se impôs à Universidade face à necessidade de colocar seu corpo docente em contato com ações e práticas inerentes ao letramento digital, assunto que será abordado já na próxima sessão desse esforço redacional.

2.5. DESAFIOS VOLTADOS À IMPLEMENTAÇÃO DE PRÁTICAS DE LETRAMENTO DIGITAL DE DOCENTES

Retomando o foco nos espaços educacionais, é exatamente neste contexto que os desafios se intensificam, principalmente no que se refere à necessidade do contato e interação com o conceito de letramento digital voltado ao exercício da docência. Sobre esse aspecto, de acordo com as percepções de Pereira e Pinheiro (2020), ainda que inicialmente, é importante compreender que:

No campo da Educação são desenvolvidas diferentes abordagens de estudos sobre tecnologias digitais e formação docente. A Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional da Educação (PNE) (BRASIL, 2014), em sua meta de número 15, garante a formação específica em nível superior, nos cursos de licenciatura, aos professores [...] (Pereira e Pinheiro, 2020, p. 2).

Por sua vez, Ribeiro (2016) alude sobre elementos que permitem construir aproximações entre docentes e as tecnologias digitais de informação e comunicação, apontando para um encadeamento de ações, dentre as quais se podem destacar a vontade de aprender, usar, relacionar, experimentar, avaliar e administrar o tempo.

Reafirmando sua posição sobre o tema, Pereira e Pinheiro (2020) apontam para necessidades da inclusão da temática que aborda as tecnologias de informação e comunicação na formação inicial de professores, por compreenderem que é onde se inicia esse processo.

Nesse sentido, estimam ainda que Professoras(es) capacitadas(os) e habilitadas(os) para o uso daquelas tecnologias, adotadas como recurso pedagógico, tendem a identificar e construir formas que permitam e possibilitam aprimorar suas práticas educativas, cabendo então, refletir sobre o papel do letramento digital.

Entretanto, antes mesmo que possamos dialogar com a perspectiva do letramento digital, vinculado aos fazeres docentes, torna-se interessante compreender com maior profundidade esse campo de estudos que, na percepção de alguns pesquisadores, ainda se encontra em fase de construção. Assim, de acordo com as reflexões de Terra (2013), é possível identificar que:

Em sua acepção mais genérica, pode-se dizer que o campo de estudos referidos ao letramento preocupa-se fundamentalmente com investigações sobre a escrita, seus usos, suas funções e seus efeitos tanto para o indivíduo quanto para a sociedade. Pela própria amplitude e imbricações que o conceito oferece, o letramento é tido hoje como um fenômeno social complexo e heterogêneo. Tais características se justificam principalmente quando levamos em conta que, na investigação dos elos entre escrita,

sociedade e indivíduo, são colocadas em pauta inúmeras e importantes questões de diversas ordens, que, por sua vez, tornam-se objeto de análise sob diferentes pontos de vista (p. 29).

Ao construir a compreensão de que as ações de letramento podem e devem ser consideradas como desdobramentos de fenômenos configurados por relações sociais, penso que há espaço suficiente para concordar com Signorini (2001), ao compreendê-las como um conjunto de práticas de comunicação social, relacionadas também ao uso da escrita, muito embora outros gêneros possam complementar essa percepção.

Em síntese, considerando-o a partir de Terra (2013) como um campo de estudo que se configurou no século passado, entre as décadas de 70 e 80, a própria intensificação dos debates, por si só, contribuiu e ainda tem contribuído para com a formação de um consenso no que tange à sua conceituação, na medida em que esse campo, ao que tudo indica, ainda se mostra em fase de consolidação, principalmente a partir das análises advindas dos chamados Novos Estudos do Letramento - NEL.

Nesse sentido, a partir da percepção de Fiad (2016), sua grande contribuição foi:

[...] defender que a escrita e a leitura não são neutras e independentes de processos históricos, sociais e culturais. Pelo contrário, o letramento deve ser entendido como prática social, dependente dos contextos [...] nos quais a língua se inscreve. Consequentemente não há um letramento, mas múltiplos letramentos, a depender dos significados atribuídos por diferentes grupos sociais (p. 203-204).

Ainda na visão daquela autora, essa nova concepção de letramento vem sendo desenvolvida a partir dos novos estudos e se contrapõe ao chamado modelo autônomo que, em síntese, tende a privilegiar habilidades técnicas e instrumentais passíveis, portanto, de adoção e aplicação de maneira uniforme e indistinta, em vários os contextos.

Já no que se refere mais especificamente ao ensino superior, encarado aqui como *lócus* e espaço central desse esforço de investigação, a partir do contato com a base teórica consultada, o que se pode perceber é o fato de que a intensificação das investigações e contribuições, advindas dos estudos promovidos pelos Novos Estudos de Letramento (NEL), permitiram ainda lançar luz sobre a existência de três modalidades de letramento, as quais se configuram a partir de níveis diferenciados de intensificação, as quais serão abordadas a seguir.

Assim, tomando por base as reflexões de Bezerra e Lêdo (2018), construídas a partir de uma clara alusão aos estudos de Lea e Street (1998) é possível compreender que:

No âmbito dos Novos Estudos do Letramento, o alinhamento com a perspectiva do modelo ideológico conduz a uma visão da escrita no ensino superior, baseada em três abordagens ou modelos diferentes [...]. Esses modelos foram identificados por Lea e Street (1998) com base em pesquisa realizada em dois contextos universitários

distintos. Conforme os autores, as abordagens à escrita estudantil no ensino superior se enquadram nos seguintes tipos: o modelo das habilidades de estudo, da socialização acadêmica e dos letramentos acadêmicos (Bezerra e Lêdo, 2018, p. 176).

Ainda de acordo com Lea e Street (2014), o primeiro modelo de *habilidades de estudo* busca entender a escrita e o letramento como habilidade individual e cognitiva. Dessa forma, essa abordagem parece mais fortemente centrada em aspectos superficiais da forma da língua e, nesse sentido, presume que os estudantes podem transferir seu conhecimento de escrita e letramento de um contexto para outro, sem maiores dificuldades.

Já o modelo da *socialização acadêmica* tem relação com a aculturação de estudantes quanto aos discursos e gêneros, baseados em temas e em disciplinas. A partir deles, estudantes adquirem modos de falar, escrever, pensar e interagir em práticas de letramento que, em síntese, tendem a caracterizar membros de uma determinada comunidade disciplinar ou temática.

Sobre este aspecto, ainda que em linhas gerais, é possível inferir que esse modelo supõe que os discursos disciplinares e os gêneros são relativamente estáveis e que, tendo os estudantes obtido a compreensão, assim como o entendimento das regras básicas de um discurso acadêmico particular, eles estariam aptos a reproduzi-lo sem maiores problemas.

Por sua vez, o modelo de *letramentos acadêmicos* tem relação com a produção de sentido, identidade, poder e autoridade, na exata medida em que procura colocar em primeiro plano a natureza institucional daquilo que conta como conhecimento acadêmico específico.

Nesse contexto, assemelha-se, em muitos aspectos, ao modelo de socialização acadêmica, exceto pelo fato de considerar os processos envolvidos na aquisição de usos adequados e eficazes de letramento como mais complexos, dinâmicos, matizados e situados, o que abrange tanto questões epistemológicas, quanto processos sociais incluindo relações de poder entre pessoas, instituições e identidades sociais, dentre outros.

Intensificando-se essa linha de raciocínio, a partir das percepções de Freitas (2010) e buscando apoio nos escritos de Souza (2007), foi interessante identificar, ainda que inicialmente, duas categorias de definições sobre a temática do letramento, tratadas por aquelas autoras, respectivamente, como restritas e amplas.

Assim, com base nos escritos de Freitas (2010, p. 335): “[...] *as definições restritas não consideram o contexto sociocultural, histórico e político que envolve o processo de letramento digital. São definições mais fechadas em um uso meramente instrumental*”.

Sobre esse aspecto, em rota de similaridade, Serim (2002, p.74) já afirmava que: “[...] o letramento digital pode ser definido como usar a tecnologia digital, ferramentas de comunicação e/ou redes para acessar, gerenciar, integrar, avaliar e criar informação para funcionar em uma sociedade de conhecimento”.

Entretanto, de acordo com Buckingham (2010), a noção de letramento digital não é necessariamente nova pois, na sua percepção:

[...] os argumentos em favor do letramento computacional voltam pelo menos aos anos 1980. Porém, como têm apontado Goodson e Mangan⁵ (1996), a expressão letramento digital com frequência é mal definida, tanto em termos de seu objetivo geral, quanto em termos do que implica (p. 47).

Já a partir de uma perspectiva ainda mais atual, de acordo com Dudeney et al (2016), os letramentos digitais são compostos por conjuntos de habilidades:

[...] individuais e sociais necessárias para interpretar, administrar, compartilhar e criar sentido eficazmente, no âmbito crescente dos canais de comunicação digital, não só para enriquecer a aprendizagem em sala de aula, mas também para participar no mundo fora da escola (p. 17).

Entretanto, assumindo uma perspectiva de caráter mais fortemente instrumental, Livingstone et al (2005, p. 31) argumentam que “o indivíduo digitalmente letrado é aquele que faz buscas eficientes, que compara uma série de fontes e separa os documentos confiáveis dos não confiáveis e os relevantes dos irrelevantes”.

Essa concepção é criticada por Buckingham (2010) ao afirmar que nela há pouco reconhecimento dos aspectos simbólicos ou persuasivos da mídia digital, como também das dimensões emocionais, que influenciam nossos usos e interpretações dessas mídias, ou mesmo dos aspectos das tecnologias digitais de informação e comunicação, que podem exceder o aspecto meramente informacional.

Nesse sentido, a compreensão sobre representações acerca do letramento digital pode se configurar a partir de uma espécie de contínuo, na medida em que requer a necessidade da aquisição de conhecimentos no campo das tecnologias de informação e, a partir disso, sugere o desenvolvimento e aprimoramento permanente de habilidades que permitam ampliar o grau de usabilidade julgado necessário para dialogar, da forma mais fluida possível, com diferentes artefatos tecnológicos e seus objetos de aprendizagem correlatos.

Já por outro lado, mas tão relevante quanto, requer atenção às dimensões não instrumentais, dentre os quais se podem mencionar as dimensões emocional, simbólica e política, consideradas como essencialmente importantes na construção do processo de aprendizagem.

Outro raciocínio que permite definir letramento digital, ainda que na sua concepção mais instrumental, foi elaborado pela *Association of College & Research Libraries*, ao tratá-lo como “uma série de habilidades que requer dos indivíduos reconhecer quando a informação se faz necessária e

⁵ GOODSON, I.; MANGAN, M. Computer literacy as ideology. *British Journal of Sociology of Education*, v. 17, n. 1, p. 65-79, 1996.

ter a habilidade de localizar, avaliar e usar efetivamente aquela considerada como necessária (Cesarini⁶, 2004 apud Souza, 2007, p. 57).

Já Freitas (2010) prefere argumentar que cada vez se torna mais difícil e complexo determinar quem é letrado no meio digital. Isso, segundo ela, ocorre na medida em que:

[...] ser letrado digital inclui, além do conhecimento funcional sobre o uso da tecnologia possibilitada pelo computador, um conhecimento crítico desse uso. Assim, tornar-se digitalmente letrado significa aprender um novo tipo de discurso e, por vezes, assemelha-se até a aprender outra língua (Freitas, 2010, p. 338).

Via de regra, definições envolvendo a expressão letramento digital que podem ser consideradas como mais amplas se sobrepõem a esses aspectos ao não prescindirem dos sentidos social e cultural. Dito isso, a partir dos escritos de Souza (2007, p. 59), o letramento digital pode ser interpretado como “[...] uma complexa série de práticas, valores e habilidades situadas social e culturalmente, envolvidas em operar linguisticamente dentro de um contexto de ambientes eletrônicos, que incluem leitura, escrita e comunicação.”

Portanto, concordando com as alusões de Freitas (2010) sob esse prisma, o letramento digital se mostra atrelado às abordagens social e cultural para o discurso, bem como aos modos e práticas linguísticas e sociais de comunicação, incluindo-se, ainda, as formas pelas quais os ambientes de comunicação têm se tornado partes essenciais de nosso entendimento cultural sobre o que de fato significa ser letrado.

Alguns anos mais tarde, Dudeney et al (2016) consideraram os letramentos digitais como “habilidades individuais e sociais necessárias para interpretar, administrar, compartilhar e criar sentido eficazmente, no âmbito crescente nos canais de comunicação digital” (p. 17).

Nesse recorte, ampliando o senso de criticidade ao abordar a temática do chamado letramento digital, Buckingham (2010) nos alerta sobre a construção da seguinte percepção:

[...] recente pesquisa, conduzida na minha universidade, concluiu [...] que não havia qualquer evidência de que os métodos não TIC de ensino e os recursos da mesma natureza fossem inferiores aos de uso [daquelas tecnologias], e recomendou que os elaboradores de políticas contivessem quaisquer próximos investimentos na área até haver achados mais convincentes. Da mesma forma, um relatório [...] da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) descobriu que o nível do uso de computadores no dia a dia das escolas foi decepcionante, com apenas uma minoria dos professores usando aplicações-padrão (p. 40).

Ainda na percepção daquele autor, é possível identificar que muitas são as razões que podem explicar esse fenômeno, dentre as quais ele menciona, por exemplo, o fato de que a intensificação

⁶CESARINI, P. Computers, technology and literacies. **Journal of Literacy and Technology**, v. 4, 2004. Disponível em: http://www.literaciesand, technology.org/ v4/pfvs/ pfv_cesarini.org.htm. Acesso em: 10 maio 2006.

dos investimentos tem apresentado foco mais fortemente centrado no desenvolvimento de *hardwares* e *softwares*.

Entretanto, naquilo que efetivamente importa, ou seja, na ampliação de investimentos que possibilitem fortalecer e impulsionar de forma perene e permanente a capacitação de Docentes, o ímpeto pode ser considerado como insuficiente ou como aquém das possibilidades e expectativas. Desse modo, convergindo com os escritos de Freitas (2010), Buckingham (2010) argumenta que sob a ótica questionável que envolve uma espécie de determinismo tecnológico, pode-se fazer surgir uma impressão controversa, com base na qual:

[...] a tecnologia digital automaticamente produzirá certos efeitos (por exemplo, em relação aos estilos de aprendizagem ou a determinadas formas de cognição) sem restrição dos contextos sociais em que seja usada, nem mesmo dos atores sociais que a usem (Buckingham, 2010, p. 41).

Numa linha de proximidade aos escritos de Buckingham (2010), porém mais especificamente voltada à busca por valorizar a necessidade da permanente capacitação de Professoras(es), Moreira et al (2020), ao analisarem a temática das tecnologias digitais adotadas como ferramentas de aprendizagem, argumentam que:

[...] apesar das vantagens que representam, as tecnologias digitais sugerem uma quase permanente formação de [docentes], porque nesta área a inovação acontece a todo o momento, o que por vezes proporciona mudanças significativas nas práticas dos professores (Moreira et al., 2020, p. 31). [Grifo nosso].

A partir dos estudos de Hinrichsen e Coombs (2013), Pereira e Pinheiro (2020) construíram a seguinte percepção:

Em um projeto de mapeamento curricular dos letramentos digitais no ensino superior no Reino Unido, esses autores constataram a predominância de abordagens funcionais que focavam nas ferramentas utilizadas e nas habilidades dos docentes, sem considerar o engajamento destes, a necessidade das tecnologias e sem trazer para os currículos, conceitos que unificassem seus usos específicos. Observaram ainda que essa abordagem funcionalista traz implicações para o envolvimento acadêmico, o currículo e os perfis dos docentes (Pereira e Pinheiro, 2020, p. 4).

Em síntese, se pode inferir que em virtude de serem múltiplas as práticas sociais, os letramentos também o são, variando no tempo e no espaço, como também nas relações de poder nas quais tais práticas se constituem (Street, 2014).

Assim é possível concordar com as concepções de Alves e Santos (2022) de que as novas tecnologias vêm transformando o cenário educacional e nele, o ensino e a aprendizagem se configuram como desafios de caráter permanente para os educadores, cuja premissa é formar cidadãos socialmente atuantes e, portanto, mais bem preparados para atuar como partícipes na construção de

sua trajetória de aprendizado e que, para além de uma aprendizagem interativa, eles consigam contribuir para com a sociedade, com conhecimento, civilidade e educação. Ainda na perspectiva desses autores:

Em meio ao turbulento momento que o saber tecnológico, influenciado pelas inovações científicas, muitas vezes substitui princípios éticos de responsabilidade, planejar uma educação do futuro com vistas a aguçar a sensibilidade ética, torna-se um grande desafio (Alves e Santos, 2022, p. 78).

Assim, numa tentativa de responder a esse desafio, surge a abordagem da Pedagogia dos Multiletramentos, que apresentou um manifesto visando ampliar a perspectiva hegemônica de letramento, na medida em que considera, de um lado, a diversidade cultural e social pela qual passava o mundo e, do outro, as diferentes formas de textualização associadas às tecnologias de comunicação, que consideravam também outras semioses em sua composição (Cazden et al., 1996).

Numa linha reflexiva convergente, Alves e Santos (2022), com apoio nos escritos de Cope e Kalantzis⁷ (2000), intuem que o termo “[...] multiletramento abrange diferentes interlocuções e mídias de contexto global, por ser uma palavra que abarca a cultura emergente, institucional e suscita diferentes interlocuções e mídias, a partir do aumento da diversidade linguística e cultural (Alves e Santos, 2022, p. 80).

Na percepção de Forte-Ferreira et al (2023), esta perspectiva parte dos estudos de Knobel e Lankshear (2007, 2014), os quais rotularam a abordagem dessa forma, para diferenciá-la dos letramentos tradicionais, assim como para trazer as práticas contemporâneas de leitura e escrita, ligadas estritamente às tecnologias digitais. Para tanto, entendem que o que estão propondo inclui ideias que demarcam um processo de transição que, por sua vez, envolve:

[...] visões do mundo moderno para o pós-moderno, de uma sociedade e/ou economia industrial para sociedades e/ou economias pós-industriais, da informação/conhecimento; de uma sociedade e/ ou economia baseada em modelos de Estado-nação autônomos, mas relacionados, em direção a uma configuração cada vez mais global, e assim por diante (Knobel e Lankshear, 2014, p. 47).

Essa percepção expõe não apenas a importância, mas também os desafios a serem superados na realização de esforços voltados a ampliar ações e práticas que possibilitem contribuir, em base contínua, para com o letramento digital de Docentes.

Segundo Garcia-Reis e Costa (2023), é importante e oportuno reafirmar que, durante a pandemia:

⁷ COPE, B.; KALANTZIS, M. **Multiliteracies**: Literacy Learning and the Design of Social Futures, London: Routledge, 2000.

[...] muitas mudanças aconteceram repentinamente e não poderia ser diferente em relação ao trabalho docente, pois os professores precisaram se adaptar de forma inesperada a este novo formato de ensino que surgiu. Porém, não se pode transferir a responsabilidade apenas para os professores, [naquele] momento em que se fez emergente o ensino remoto, se faz necessário oferecer subsídios, orientações claras e objetivas, formações de como lidar com os recursos tecnológicos e com as plataformas, para que assim os professores possam transformá-los em verdadeiros instrumentos de trabalho (p. 9-10).

Em suma, pelo que se pode inferir, surge a impressão de que ainda há um longo caminho a ser percorrido e, assim, essa proposta de investigação está comprometida em compreender, entender e dialogar com o tratamento dedicado a essa importante temática, no âmbito de atuação das atividades docentes na instituição de ensino envolvida.

Dito isso, as próximas linhas expõem e detalham a composição do terceiro capítulo dessa tese, por meio da qual se buscou apresentar e detalhar os aspectos metodológicos adotados para nortear e delimitar a sua construção.

3. PERCURSO METODOLÓGICO

Esse capítulo do trabalho apresenta e detalha as etapas por meio das quais se constituiu o percurso metodológico que norteou a sua construção. Para tanto, está estruturado a partir do enlace entre as seguintes sessões: exposição de um panorama geral sobre a tessitura da pesquisa; critérios de identificação e seleção de referenciais teóricos, por intermédio do contato com ferramentas de busca de caráter bibliométrico; caracterização das etapas do percurso, por intermédio da construção lúdica de três estações: o antes, o durante e o depois da implementação do ensino remoto emergencial na Universidade. Por fim, culmina com um relato que expõe algumas delimitações inerentes à condução do processo de investigação.

3.1. PANORAMA GERAL

Esse esforço de pesquisa está suportado pela adoção de uma abordagem eminentemente qualitativa e, neste sentido, a pesquisa bibliográfica se revela como fase inicial do processo. Tal abordagem tende a propiciar ao pesquisador a construção de um conhecimento mais apurado sobre a correlação temática a ser estudada e, assim, aderindo às proposições de Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (2002, p. 147), é possível identificar que as investigações qualitativas, devido à sua *“diversidade e flexibilidade, não necessariamente admitem regras precisas, aplicáveis a uma ampla gama de casos”*.

Dito isso, a pesquisa bibliográfica se coloca em primeiro plano, como âncora metodológica que permitiu o contato do pesquisador com produções acadêmicas consideradas como de segunda instância, ou seja, obras já publicadas, algumas delas disponíveis em domínio público, as quais possibilitaram não só ampliar e aprofundar o contato teórico conceitual com os temas centrais deste processo de pesquisa, como também permitir a construção de possíveis correlações.

Faz-se necessário realçar os aportes textuais das disciplinas cursadas na grade curricular do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE/FACED/UFJF, os quais contribuíram sobremaneira com a disponibilização de títulos de significativa relevância para subsidiar a elaboração da fundamentação teórica apresentada.

Houve ainda espaço e necessidade de contato e construção de diálogos com elementos da pesquisa documental, considerada aqui como pesquisa de fonte primária, na medida em que se compõe de materiais ainda não publicados e, neste caso específico, estritamente produzidos no âmbito interno de atuação da instituição federal de ensino superior alvo deste estudo.

Nesse sentido, resoluções, portarias e demais comunicações não apenas compuseram, mas também complementaram o aporte teórico-conceitual adotado.

É importante mencionar que a abordagem qualitativa adotada para suportar essa proposta metodológica assumiu, num primeiro momento, um caráter exploratório descritivo, na medida em que permitiu ao pesquisador não apenas conhecer, mas também dialogar com impressões e percepções de Professoras e Professores, com base nos relatos sobre suas experiências, construídas a partir do contato com o ensino remoto emergencial, no exercício de suas atividades educativas e demais fazeres docentes, em ambiente de pandemia.

Para tanto, lançou-se mão da análise de conteúdo, a partir da perspectiva de Vergara (2006, p. 15), ao considerá-la como “*uma técnica para tratamento de dados que visa identificar o que está sendo dito a respeito de determinando tema*”.

No entanto, a partir da intensificação na análise efetiva dos dados, a narrativa empregada naturalmente se deslocará no sentido de um viés menos descritivo, para uma nova direção de caráter complementar, que possibilite alguma noção de dedutibilidade, construída a partir da interpretação dos dados produzidos ao longo do processo, tomando-se por base, apoio e amparo na base teórica correspondente.

Outro aspecto que merece destaque está associado ao fato de que esse processo de investigação se configura de forma efetiva como um estudo de caso, tomando-se por base a percepção de Yin (2015) ao considerá-lo como:

[...] uma investigação empírica que [analisa] um fenômeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente evidentes (p. 17) [Grifo nosso].

3.2. ABORDAGEM DE CARÁTER BIBLIOMÉTRICO

Retomando o foco na pesquisa bibliográfica, lançou-se mão de um recurso adicional envolvendo a realização de uma busca de caráter bibliométrico que, em síntese, percorreu o desenvolvimento das seguintes etapas: identificação de repositórios de trabalhos digitais e referenciados, elaborados sob respaldo e aprovação acadêmica; adoção de parâmetros de estratificação, representados aqui por atributos tais como caracterização do tipo de trabalho acadêmico a ser pesquisado, identificação de palavras-chave que pudessem caracterizar o objeto da pesquisa em andamento, leitura no sumário e, por fim, a fixação de um intervalo temporal, envolvendo o ano de publicação. Essas etapas estão sumarizadas logo abaixo:

3.2.1 Identificação de Repositórios de Bases de Dados em Meio Digital

Tomando base as sugestões de Stigert (2021), foram adotados aqui os seguintes repositórios digitais de trabalhos acadêmicos, a saber: banco de teses e dissertação da Capes e seu similar, vinculado à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Assim, cabe esclarecer que a escolha se

justifica na medida em que busquei prioritariamente por privilegiar trabalhos acadêmicos tais como teses e dissertações, no intuito de estreitar o contato com construções teórico-acadêmicas que podem ser consideradas como mais robustas, tomando por base a intensificação do esforço empregado na elaboração de seus respectivos referenciais teóricos.

A partir disso, com base na mesma orientação, foram elaborados quadros de características construtivas similares, para permitir o registro dos resultados obtidos, a partir de um refinamento progressivo do processo de estratificação dos trabalhos e do acesso aos dados selecionados naqueles repositórios.

3.2.2 Adoção de Parâmetros para Estratificação

Nessa etapa, foi feita a seleção das palavras-chave, fixadas a partir de sua aderência à correlação temática proposta pela pesquisa, o que envolve basicamente a identificação de potenciais contribuições para a encorpar e, portanto, fortalecer a construção do seu referencial teórico.

Para tanto, foram construídos os quadros sinalizados acima, nos quais fixei um intervalo de seleção centrado nas datas de publicação dos respectivos trabalhos, a partir de um espaço temporal de dez anos, definido entre 2011 e 2021. Em seguida, foi projetado um campo para caracterizar tanto o tipo de publicação (dissertação ou tese), quanto os totais apurados para cada um daqueles tipos, como também a totalização dos registros selecionados.

Adicionalmente, duas colunas foram incluídas para registro, tanto da autoria do trabalho, quanto do ano efetivo de sua publicação, envolvendo também a caracterização do grau de contribuição de cada um dos trabalhos selecionados para com o meu esforço de pesquisa. Para tanto, foram estabelecidos, respectivamente, os seguintes critérios: 1= alto grau de contribuição; 2= moderado grau de contribuição.

3.2.3 Apresentação dos Resultados Obtidos Pós-Estratificação

A realização dessa etapa envolveu a necessidade de leitura dos resumos de todos os trabalhos inicialmente selecionados e, assim, foram classificados apenas e tão somente para efeito de apresentação aqueles para os quais foi atribuído um dos dois critérios apresentados no tópico imediatamente anterior. Os resultados obtidos nessa fase do processo estão dispostos nos quadros que compõem o Apêndice 1 desse esforço redacional.

3.2.4 Análise Preliminar dos Dados Selecionados

Uma análise preliminar dos resultados expressos nos quadros 1 e 2 supramencionados revelou o que de certa forma já se esperava, principalmente no que tange à quantidade de publicações, pois ao dialogar com temas mais próximos da atualidade, representados aqui pelas palavras-chave utilizadas como primeiro argumento de busca, pelo menos em tese, dificilmente seria encontrado um volume de publicações de maior magnitude.

Outro fator que merece destaque reside na inferência de que muitos pesquisadores, naquela ocasião, ainda estivessem desdobrando suas pesquisas. Assim, pelo menos em linhas gerais, sabe-se que trabalhos acadêmicos, tais como dissertações e teses, normalmente tendem a ser elaborados ao longo de um intervalo médio de dois e quatro anos. Essa percepção também contribui para reforçar aquele raciocínio anterior no que tange à quantidade de produções observada.

3.3. DEFINIÇÃO DAS ETAPAS DO PERCURSO

Admitindo-se aqui a adoção de uma componente lúdica, o recorte metodológico adotado percorreu *três estações*, assim descritas: o *antes*, o *durante* e o *depois* da adoção do ensino remoto emergencial, definido como estratégia de resposta da Universidade que permitiu não só a retomada, como também a continuidade das suas atividades educativas, processo que se estendeu por quatro períodos letivos sucessivos no biênio (2020/2021), sob orientação do Comitê de Biossegurança e aprovação de sua instância decisória máxima, representada aqui pelo seu Conselho Superior.

3.3.1. Primeira Estação: o Antes

A primeira estação, “*o antes*”, sugeriu a necessidade de contato, análise e interpretação sobre o conteúdo já tabulado pela própria Universidade, envolvendo dados expressos no documento intitulado Diagnóstico das Condições de Acesso Digital (2020), no qual representantes do corpo social da Universidade, como Alunos, Técnicos Administrativos em Educação e Docentes, tiveram a oportunidade de relatar sobre suas respectivas condições de acesso digital à época e sob ambiente pandêmico.

Nesses termos, é possível inferir que a análise dos dados e informações ali contidas contribuiu em boa medida para viabilizar a decisão pela utilização do ERE como estratégia para a retomada e desdobramento do processo de aprendizagem, interrompido em março daquele ano, a partir da adoção de medidas protetivas à saúde em função da pandemia do Covid-19.

Objetivando avançar nesse percurso, essa proposta metodológica previu, já a partir dessa 1ª estação, a aplicação de um instrumento para produção de dados construído na forma de um

questionário, associado a uma abordagem de levantamento do tipo *survey* que, por sua vez, foi aplicado de forma remota junto à comunidade docente da instituição.

Assim, num primeiro plano, as questões iniciais foram construídas no intuito de possibilitar a caracterização da atuação dos respondentes no que tange à sua vinculação em relação às áreas do conhecimento humano, assim como de conhecer o tempo dedicado ao exercício da docência no nível superior.

Na sequência, a estimativa apontou então para uma perspectiva de que, a partir das respostas obtidas, seria possível identificar até que ponto e em que medida a UFJF proporcionou ações e práticas de capacitação prévia, como esforços voltados ao letramento digital, no sentido de dotar Professoras e Professores do conhecimento para possibilitar o contato e a utilização do ensino remoto emergencial, por meio das tecnologias de informação e comunicação disponíveis, no exercício de suas ações e fazeres docentes.

Em síntese, o que se buscou conhecer e compreender naquele momento foi a percepção das (os) docentes, a partir de suas respostas às seguintes questões:

- Sua atuação docente está vinculada a qual das grandes áreas do conhecimento? () Ciências Exatas e da Terra; () Ciências Biológicas; () Ciências da Saúde; () Ciências Agrárias; () Ciências Sociais Aplicadas; () Ciências Humanas; () Linguística, Letras e Artes;
- Acumula quanto tempo no exercício da docência superior? () 1 a 5 anos; () 6 a 10 anos; () 11 a 15 anos; () 16 a 20 anos; () Acima de 20 anos;
- Antes da obrigatoriedade do contato com o ERE, nos seus fazeres docentes, já havia atuado com o suporte de tecnologias digitais de informação e comunicação? () sim; () não;
- A Universidade realizou alguma capacitação prévia em tecnologias de informação e comunicação, no intuito de possibilitar a ativação do ensino remoto emergencial? () sim; () não; () não sei informar;
- Caso a resposta anterior tenha sido positiva, saberia informar qual ou quais das tecnologias abaixo foram disponibilizadas pela Universidade para capacitação Docente? () Moodle; () Google Classroom; () Ambas as anteriores; () Outra;
- Você foi capacitada(o) em qual(is) plataformas? () Moodle; () Google Classroom; () Ambas as anteriores; () Outra;
- Você teve a chance de optar por meio de qual das plataformas seria capacitado? () sim; () não; () não sei informar;
- Finalizada a capacitação e com base no conhecimento adquirido, você se sentiu mais bem preparada(o) para estruturar o conteúdo de sua disciplina, antes de colocá-la em carga no início do período? () sim; () não; () não sei informar;
- No caso de uma resposta negativa no item anterior, por gentileza, relate sobre o(s) motivo(s).

3.3.2. Segunda Estação: o Durante

Na sequência do percurso, a segunda estação, “*o durante*”, buscou dialogar com questões capazes de percorrer categorias como nível de usabilidade no trato com os ambientes virtuais disponíveis; interação pessoal dos docentes com objetos de aprendizagem inerentes aos ambientes virtuais adotados; relatos de experiências. Por fim, também buscou identificar a percepção das Professoras e Professores, a partir da execução de seus fazeres docentes na construção do processo de aprendizagem, na condução de suas respectivas disciplinas, a partir do contato obrigatório com tecnologias digitais de informação e comunicação em ambiente de ensino remoto emergencial.

Para tanto, foram elaboradas as seguintes questões:

- Sentiu alguma dificuldade na ativação e aplicação efetiva da disciplina, comparativamente à etapa de estruturação do seu conteúdo em ambiente de ERE? Caso positivo, por gentileza, mencione qual(is);
- A partir da condução de sua disciplina, como você classificaria a sua interface pessoal com o ERE e os objetos de aprendizagem adotados? Assinale as quadrículas correspondentes: () desafiadora; () satisfatória; () inspiradora; () insatisfatória; () instigante; () impregnada de algum ceticismo.
- Comente sobre suas impressões a partir das opções assinaladas na questão anterior;
- Relate sobre suas experiências: no limite, elas foram positivas? Por gentileza, mencione;
- Ao longo do processo de aplicação da disciplina, por gentileza, mencione: quais as suas percepções sobre a construção do processo de aprendizagem dos Alunos? Ainda com relação à condução do processo de aprendizagem, na sua concepção, que variável ou quais variáveis merecem destaque naquele processo?
- Mesmo considerando-se que estávamos todos em ambiente de pandemia e, portanto, trabalhando de forma remota, considerando-se apenas as atividades síncronas, que sentimentos atravessaram o exercício cotidiano de suas ações docentes?

3.3.3. Terceira Estação: o Depois

Por fim, a terceira estação, “*o depois*”, visou obter informações de Professoras(es) que concluíram a oferta de suas disciplinas por intermédio do uso de tecnologias de informação e comunicação adotadas pelo ERE e, com base nisso, poder identificar até que ponto e em que medida as ações realizadas pela Universidade, voltadas ao esforço de letramento digital de docentes, surtiram ou não algum efeito prático no transcurso e continuidade de suas ações. É importante afirmar que essa fase final do processo de pesquisa está delimitada pelo comprometimento para com a produção de sentidos, a partir de um esforço voltado à compreensão sobre as experiências construídas por Professoras e Professores, tomando por base o contato com as tecnologias, ações e práticas adotadas durante a adoção do ensino remoto emergencial. Para tanto, foram construídas as seguintes questões:

- Quais aspectos da utilização de tecnologias no período do ERE você achou especialmente eficientes/oportunos/adequados? Por gentileza, mencione.
- A partir dessa trajetória de contato por 4 semestres letivos com o ERE, você admitiria a possibilidade de adotar, doravante, uma componente híbrida, enlaçando ações presenciais e remotas, em novas ofertas de suas disciplinas? Por gentileza, explique o porquê de sua resposta;
- Quais os recursos/estratégias de uso de tecnologias você manteve ou considera utilizar em suas aulas presenciais?
- Atualmente, você se sente mais bem preparada(o) para utilizar tecnologias de informação e comunicação como ferramentas capazes de contribuir com os seus fazeres docentes? Por gentileza, comente;
- No que tange ao processo de capacitação (via letramento digital), por gentileza mencione: qual(is) a(s) sua(s) sugestão(ões), no sentido do seu possível aprimoramento?

3.4. CARACTERIZAÇÃO AMOSTRAL E LIMITAÇÕES DO PROCESSO DE PESQUISA

A caracterização amostral da pesquisa se deu por intermédio de um processo centrado basicamente na manifestação espontânea de membros do corpo docente da Universidade que, estimulados por mensagem eletrônica impulsionada pela Diretoria de Imagem da instituição, decidiram livre e espontaneamente responder ou não às questões formuladas no instrumento de produção de dados correlato.

Adicionalmente, cumpre esclarecer que, a partir da adoção de uma abordagem de contato, mediada pela aplicação de uma pesquisa do tipo *survey*, realizada por intermédio de impulsionamento eletrônico, via *google docs*, não havia como definir previamente a quantidade de atores que optaria por participar da pesquisa, respondê-la e, por fim, encaminhar suas respectivas contribuições.

Dito isso e mantendo conformidade às orientações expressas pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade, as quais compõem o documento denominado Termo de Consentimento Livre Esclarecido, a identidade das(os) respondentes se manteve completamente preservada.

Nesse sentido, as transcrições de suas respostas, para efeito de citação e composição analítica, foram identificadas apenas pela sigla “DR” que representa (Docente Respondente), seguida de uma numeração sequencial e crescente, a partir da unidade.

É relevante mencionar que esse percurso está delimitado pela correlação temática proposta, como também pelo fato de se caracterizar como um estudo de caso pontual. Adicionalmente, delimita-se também pelos contornos das pesquisas bibliográfica e documental, as quais, somadas aos registros produzidos, contribuíram para favorecer o entendimento e a compreensão do cenário. Estima-se que esse fato possa estimular a realização de novas pesquisas que também se proponham a dialogar, em alguma proximidade, com a linha temática aqui abordada.

No geral, há um intuito subjacente voltado a despertar interesse na construção de avanços que permitam fortalecer a compreensão sobre a necessidade da realização de ações concretas e capazes de ampliar, em escala permanente e preferencialmente cíclica, os esforços voltados à capacitação

docente. Isso se dá face à identificação e superação de novos e possivelmente inéditos desafios, no contato com novas ações e práticas pedagógicas, que provavelmente ainda estão por vir.

Finalizado o relato sobre os aspectos metodológicos que embasaram a realização da pesquisa, o próximo capítulo detalha o caso em estudo. Para tanto, expõe uma breve caracterização da Universidade, como também faz alusão à constatação da ausência de uma política institucional voltada às ações e práticas de ensino mediadas remotamente.

Paralelamente, menciona também alguns desafios iniciais, observados a partir da obrigatoriedade do contato com o ensino remoto emergencial e finaliza com diálogos e percepções, construídas a partir do contato e análise dos dados produzidos na pesquisa, com os docentes da instituição, que decidiram livre e espontaneamente atender ao chamado para participar desse esforço de investigação.

4. O CASO EM ESTUDO

Este capítulo expõe a construção de um panorama geral, que revela traços constituintes do espaço educacional, no qual a parte empírica do processo pesquisa ganha corpo, a partir da caracterização básica da instituição de ensino superior envolvida.

Para tanto, ele se estrutura no entorno de quatro seções. A primeira apresenta uma proposta redacional que permitiu caracterizar a instituição de ensino superior, considerada aqui como lócus central do processo de investigação. Adicionalmente, cabe esclarecer que sua base informacional se compõe de um texto que expõe dados dispostos do site institucional da Universidade, complementado aqui por algumas percepções construídas pelo pesquisador, a partir do contato laboral e cotidiano com a instituição, ao longo de mais de duas décadas de exercício das atividades docentes.

Já a segunda expõe o fato de que a Universidade ainda não dispõe uma política que delibere, norteie e paralelamente normalize o uso de tecnologias digitais de informação e comunicação, voltadas a possibilitar a realização de atividades educativas mediadas remotamente. Para tanto, busquei apoio informacional no relatório final de uma Comissão de trabalho da qual fui convidado a participar e que, em 2019, teve por meta analisar e deliberar sobre essa temática.

A terceira seção foca na temática central desta pesquisa e, para tanto, busca apresentar alguns desafios iniciais, observados a partir da obrigatoriedade do contato com o ensino remoto emergencial, especificamente no que se refere às propostas e esforços, voltados à capacitação do seu corpo docente.

Por fim, a última seção desse capítulo expõe dados, reflexões e diálogos construídos a partir da análise dos dados produzidos no transcurso da pesquisa de campo realizada.

4.1. CARACTERIZAÇÃO BÁSICA DA INSTITUIÇÃO

Criada em 1960, por ato do então Presidente da República, o Excelentíssimo Sr. Juscelino Kubitschek de Oliveira, a Universidade Federal de Juiz de Fora é considerada como polo acadêmico, científico e cultural de uma região que congrega, atualmente, algo em torno de três milhões de habitantes, localizada no Sudeste do Estado de Minas Gerais.

Suas atividades estão distribuídas pelos seus dois campi, localizados respectivamente nas cidades de Juiz de Fora e Governador Valadares. É reconhecida atualmente entre as melhores universidades da América Latina, obtendo, assim, reconhecimento nos cenários nacional e internacional.

Assim, presente no dia a dia dos estudantes desde o nível fundamental, até a pós-graduação, a UFJF investe na qualificação de seu corpo docente e dos técnico-administrativos em educação que nela atuam. Paralelamente, busca pela atualização constante de laboratórios e salas de aula, além de priorizar o diálogo com a sociedade, atendendo, portanto, aos preceitos da indissociabilidade do trinômio que envolve o enlace na realização das atividades de ensino, pesquisa e extensão.

A Universidade conta hoje com noventa e três opções de cursos de graduação, trinta e seis de mestrado e dezessete de doutorado, distribuídos por todas as áreas do conhecimento humano. Pelos seus dois campi, circulam diariamente mais de 20 mil alunos, sem contar os cerca de três mil alunos que estudam por intermédio da modalidade de educação a distância.

Constituída como centro de pesquisa e produção de conhecimento, a UFJF busca a formação de profissionais éticos, críticos e reflexivos, com alta qualidade para atuação, tanto no mercado de trabalho, quanto na academia, mas fortemente comprometidos com a tessitura de uma sociedade que seja considerada mais justa, ética e, principalmente, igualitária⁸.

A qualidade da graduação da UFJF, reconhecida nacionalmente, tem sido atestada pelos processos de avaliação implementados pelo MEC nos últimos anos. Aliás, é oportuno mencionar o crescimento da graduação, especialmente através das matrículas em cursos noturnos, as quais triplicaram nos últimos anos. Essa ação tem sido um dos instrumentos pelos quais a Universidade tem procurado se tornar ainda mais inclusiva na execução de suas ações cotidianas.

Além disso, a realização de admissões periódicas por intermédio de exames seriados (PISM: Processo de Ingresso Seletivo Misto) aumentou o número de matrículas de egressos de escolas públicas (invertendo a proporção histórica de 60 a 40% para alunos da rede particular).

Neste aspecto em particular, algumas ações institucionais têm procurado consolidá-la como uma Universidade comprometida com o desenvolvimento regional. Cita-se aqui o trabalho desenvolvido pelo CRITT (Centro Regional de Inovação e Transferência de Tecnologia) nas áreas de incubação de empresas de base tecnológica e de transferência de tecnologia.

Adicionalmente, cabe mencionar que UFJF tem demonstrado atenção e especial interesse nas demandas mais dinâmicas e desafiadoras das áreas da transformação social brasileira, através de um convênio firmado junto ao MST (que possibilitou a realização do curso de Especialização em Estudos Latino-Americanos, desde o ano 2000).

As transformações na área da geração de emprego e renda, impulsionadas e implementadas pela UFJF, têm sido focalizadas através da incubação de 23 cooperativas populares desde 1998, pela sua participação na rede denominada UNITRABALHO e pela montagem de um Observatório do

⁸ Os parágrafos acima foram construídos a partir adaptações de dados extraídos do site institucional da Universidade, disponíveis em: <https://www2.ufjf.br/ufjf/sobre/apresentacao/>. Acesso em: 05 de mai de 2022.

Trabalho. Este órgão tem por incumbência a análise das condições laborais e suas respectivas relações em diferentes frentes de trabalho existentes no Estado de Minas Gerais.

A Universidade hoje se orgulha da vibração política que a caracteriza como uma instituição democrática e sintonizada com o contexto brasileiro, se constituindo, assim, como um elemento importante para garantir e potencializar a formação de seus discentes.

Na qualidade de Instituição Federal de Ensino Superior, comprometida com o seu papel de promoção do conhecimento e da cultura, a UFJF está sempre na busca por novas possibilidades e caminhos em direção a alavancar o desenvolvimento, mas sem deixar de lado a sua tradição, que a coloca como uma das mais importantes universidades públicas do país.

O objetivo da UFJF é focar e manter o seu padrão na qualidade, estando sempre atualizada quanto às novas tecnologias e às inovações nos campos do ensino, pesquisa e extensão. Para isso, investe na construção e manutenção de centros avançados de pesquisa, permitindo às suas alunas e alunos que se desenvolvam e possam conquistar uma formação profissional de excelência, nas mais variadas áreas do conhecimento humano com os quais atua.

Neste aspecto, se pode compreender que uma instituição pública com qualidade é aquela que efetivamente demonstra e, mais do que isso, procura transformar em ações a sua preocupação em promover a cidadania e o desenvolvimento social e é para essa direção que a UFJF busca direcionar sua atenção e esforços cotidianos.

Assim, por entender que a sociedade é seu locus principal, a Universidade atua no sentido de apresentar à comunidade externa o resultado deste investimento, através de programas e projetos que têm por objetivo promover o bem-estar e a qualidade de vida da população.

Desta forma, seus estudantes podem contar com processos formativos na graduação que se propõem a unificar o aprimoramento profissional aos aspectos da chamada formação cidadã.

Para tanto, sua missão institucional aponta da direção que lhe permita produzir, sistematizar e socializar o saber filosófico, científico, artístico e tecnológico, ampliando e aprofundando a formação do ser humano para o exercício profissional, a reflexão crítica, a solidariedade nacional e internacional, na perspectiva da construção de uma sociedade justa, democrática e na defesa da qualidade de vida.

Nesse sentido, busca dialogar permanentemente com os seguintes princípios: liberdade de expressão através do ensino, da pesquisa e da divulgação do pensamento, da cultura, da arte e do conhecimento; pluralismo de ideias; gratuidade do ensino; gestão democrática; garantia de manutenção do padrão de qualidade e a necessária aderência à indissociabilidade no trinômio composto por ensino, pesquisa e extensão.

A partir disso, se pode afirmar que a formação universitária obedecerá aos princípios fundados no respeito à dignidade e aos direitos fundamentais da pessoa humana, tendo em vista a realidade

brasileira, sendo vedado à Universidade tomar posição sobre questões político-partidárias ou religiosas, bem como adotar quaisquer medidas ou ações de cunho discriminatório ou mesmo baseadas em preconceitos de quaisquer naturezas.

Entretanto, mais especificamente no que se refere às ações educativas realizadas por intermédio de tecnologias digitais de informação e comunicação, muito embora presentes na instituição já há algum tempo, o cenário atual revela que ainda há um caminho a ser percorrido, a partir da constatação sobre a ausência de uma política institucional focada no uso daquelas tecnologia, no intuito de nortear e, paralelamente, estimular os fazeres docentes centrados em atividades remotas, assunto esse abordado nas linhas a seguir.

4.2. AUSÊNCIA DE UMA POLÍTICA NORTEADORA PARA O ENSINO A DISTÂNCIA

No recorte temático proposto, há uma percepção sobre a importância e necessidade de que as instituições educacionais criem e implementem políticas voltadas a orientar e disciplinar a realização de ações e práticas mediadas remotamente pelo uso de tecnologias de informação e comunicação, a partir do estabelecimento de diretrizes específicas, que permitam refletir a institucionalidade, legitimidade e transparência, julgadas aqui como necessárias ao transcurso das ações que compõem o trabalho docente.

Pensando dessa forma, a instituição em tela, por intermédio de sua Pró-Reitoria de Graduação, instaurou em 2019 uma Comissão, da qual fui convidado a participar, na condição de membro da equipe multidisciplinar do Centro de Educação a Distância, cujo trabalho, de acordo com o relatório final elaborado, teve por objetivo:

Identificar caminhos que permitissem construir e, paralelamente compartilhar, olhares sobre o processo de gestão, como também sobre as práticas de ensino a distância, aplicadas no âmbito de atuação da Universidade. A partir disso, a ideia central apontou no sentido de formar um quadro preliminar, capaz de possibilitar alguma compreensão sobre o processo correspondente, tendo como meta prioritária, propor a redação da política de ensino a distância para Universidade (UFJF, 2019, p. 3).

Ainda com base naquele documento, o que se pode observar ao longo do tempo foi a percepção de que as práticas inerentes ao ensino ministrado remotamente:

[...] surgiram basicamente como esforços pontuais de pequenos grupos ou mesmo como linhas de interesse de alguns Professores, vinculados às suas respectivas Unidades Acadêmicas, que identificaram naquela modalidade, uma possibilidade de expandir seu leque de atuação, por intermédio da oferta de vagas, voltadas a suprir demandas sociais de uma parcela da sociedade, reprimida pela dificuldade de acesso à graduação superior na esfera pública de atuação.

[...] algumas áreas do conhecimento, por intermédio das suas respectivas unidades, mais especificamente, Administração [...] e Educação, foram aquelas que responderam de forma mais imediata aos primeiros Editais da UAB, voltados à oferta de cursos, no âmbito da graduação, envolvendo respectivamente, tanto o bacharelado em Administração, quanto da licenciatura em Pedagogia (UFJF, 2019, p. 3-4).

Nestes termos, cabe mencionar que essa jornada que se desdobra de forma cotidiana na Universidade, há aproximadamente dezoito anos. Atualmente, já conta com a adesão de outras áreas do conhecimento. Entretanto, segundo dados da comissão supramencionada:

[...] uma análise mais depurada sobre esse cenário, revelou que nos últimos anos, as políticas implementadas pela Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal do Nível Superior - CAPES, têm contribuído em muito para com a precarização das ações executadas na ponta, pelas Instituições Federais de Educação Superior - IFES (UFJF, 2019, p. 4).

Os impactos decorrentes se fizeram sentir, por exemplo, na sensível redução no volume de investimentos destinados ao suporte das ações educativas realizadas remotamente. Esse fato, somado a outros fatores, tais como a implementação de medidas restritivas às ofertas de novos cursos e a alteração na composição da base de cálculo para destinação de recursos, culminou com a decisão pelo congelamento prolongado dos valores de bolsas destinadas a remunerar os esforços dos membros das equipes pedagógicas.

Nesse cenário, ainda em fase de transformação, tais decisões impuseram a necessidade de ajustes por parte das IFES e suas unidades acadêmicas, sob pena de uma possível perda de contato com as práticas de ensino ministradas de forma remota.

Se somarmos a isso incertezas em relação à condução e continuidade das ações educativas realizadas por meio do sistema UAB, como também o fato de que a própria Universidade ainda não dispõe de uma política que discipline as ações educativas executadas remotamente, é nítido que as unidades acadêmicas que lidam cotidianamente com essa modalidade estão operando sem o devido respaldo, tanto normativo, quanto de regulamentação das suas ações.

Importante salientar também que os dados obtidos pela Comissão revelaram que no ano de 2019, em órgãos da UFJF como a Coordenação de Assuntos e Registros Acadêmicos e o Centro de Educação a Distância, a Universidade mantinha em média cerca de dezoito mil alunos matriculados no âmbito da graduação. Destes, no mesmo período, aproximadamente dois mil alunos estavam matriculados nos cursos ministrados remotamente, o que representava, àquela época, a significativa proporção de 11% do corpo discente total da instituição.

Há que se destacar ainda que nos últimos anos, mudanças no âmbito da produção do conhecimento e da informação foram produzidas e se constituíram como parte do cotidiano de diferentes lugares e pessoas. Os movimentos da globalização e a fragmentação na relação espaço-

tempo trazem no bojo o surgimento de novos desafios para a educação e, com eles, a necessidade da identificação de medidas voltadas ao atendimento de novas demandas de caráter formativo.

De acordo com relatório da Comissão interna da Universidade que estudou e analisou esta temática, é possível compreender que, nesse novo cenário que se configura:

[...] as inovações em produção, armazenamento e transmissão de dados e informação, como também do conhecimento, vem transformando sobremaneira, as formas de ensinar e aprender no século XXI, exigindo dos docentes, instituições e demais instâncias da sociedade, o contato com novas dinâmicas pedagógicas voltadas ao exercício cotidianamente empregado na construção de saberes (UFJF, 2019, p. 6).

É nesse sentido que as práticas educativas mediadas e realizadas remotamente se apresentam como possibilidades formativas para diferentes públicos dentro da Universidade, como também para com o desenvolvimento de projetos de caráter extensionista, voltados a uma gama ainda maior de atores que habitam no seu entorno.

Com relação ao tempo presente, o relatório da comissão sugere ainda que:

[...] o ensino a distância na UFJF pode por exemplo, extrapolar os limites da oferta de cursos de graduação vinculados ao sistema UAB e assim, atender a diferentes projetos envolvendo disciplinas ministradas, tanto na graduação, quanto na pós-graduação em cursos presenciais (UFJF, 2019, p. 5).

Com base nesse raciocínio, é possível inferir que há espaço para a sua adoção em cursos livres e demais experiências de aprendizagem em formação profissional, voltadas ao atendimento de demandas de diferentes públicos, tais como técnicos administrativos em educação, docentes e demais pessoas que atuem na Universidade sob contratos de prestação de serviços, dentre outros.

Nesse recorte, a ausência de uma política institucional sobre o tema foi identificada pela comissão como a causa principal do alto grau de invisibilidade das ações de EaD na Universidade. Seus desdobramentos apontam na direção de duas grandes consequências, a saber: a ausência de critérios normativos e a insegurança na execução das ações. Desta forma, elas estão elencadas abaixo. Na sequência, foram identificados, respectivamente, os impactos decorrentes:

- a) Ausência de Critérios Normativos e impactos decorrentes, tais como:
 - entraves burocráticos no processo de oferta x orientações da CAPES;
 - ausência de critérios para seleção de polos;
 - insuficiência nas ações de avaliação e regulação interna dos cursos;
 - retardo na alocação de TAE's para atuação na modalidade a distância;
 - visão sobre a EaD focada no curto prazo;
 - desarticulação nas ações de coordenação e controle;
 - dificuldades na contribuição operatória entre unidades CDARA e CGCO;
 - impactos na oferta de outros desenhos de cursos EAD, independentes do modelo da UAB.

- b) Insegurança da execução das ações e impactos decorrentes, dentre as quais se podem destacar:
- incertezas relacionadas às políticas da UAB/ MEC para com a modalidade;
 - alterações constantes nas regras para custeio das operações;
 - descrédito sobre a EaD por parte de algumas unidades acadêmicas;
 - vulnerabilidade face à execução de processos de avaliação dos cursos;
 - **dificuldades no processo de capacitação de equipes pedagógicas;**
 - pouco envolvimento de algumas Direções de unidades para com a EaD;
 - entraves burocráticos diversos e ampliação dos índices de retenção e evasão discente (UFJF, 2019, p. 6-7). [Grifo nosso]

Nesse sentido, julga-se importante mencionar que mesmo com este quadro de dificuldades, existe espaço e demanda para ampliação da EaD na Universidade, para além das amarras e entraves impostos pelo sistema UAB. Sustentando essa linha reflexiva, o relatório elaborado pela Comissão aponta na seguinte direção:

Mais recentemente, algumas Unidades Acadêmicas têm sinalizado com intenções claras de ampliar o contato com o uso tecnologias de informação e comunicação a distância, na graduação, perpassando pela pós-graduação lato sensu, como também pela oferta de cursos de extensão. Estima-se, portanto, que a manutenção dessa intenção possa contribuir, de alguma forma, para potencializar ações que permitam minimizar os impactos, já anteriormente sinalizados (UFJF, 2019, p. 8).

Paralelamente, chama a atenção também a identificação de que naquela oportunidade, ainda em 2019, a comissão já havia lançado um alerta sobre dificuldades no processo de capacitação das equipes pedagógicas, particularmente os docentes, situação essa que se fez sentir de forma mais intensa nos esforços envolvendo apoio informacional destinado ao letramento digital de docentes, empregados pela Universidade em 2020 por conta da pandemia, mais especificamente voltados à necessidade de enfrentamento ao desafio de lidar cotidianamente com o ensino remoto emergencial, já no início do 1º período letivo daquele ano.

Assim, a ausência de uma política institucional na Universidade voltada à necessidade de estruturar e regulamentar a EaD contribui para reduzir ou mesmo inibir o uso daquela modalidade. Intensificando essa linha de raciocínio, também foram identificadas pela comissão questões que ainda requerem discussão e reflexão mais aprofundada por parte da Instituição, principalmente no âmbito de atuação dos cursos vinculados ao sistema UAB, dentre as quais o relatório destacou:

- Identificação de critérios e parâmetros para qualificação dos cursos;
- Busca pela ampliação do comprometimento daquelas unidades e respectivas coordenações de curso, para com o ensino a distância;
- Parametrizações necessárias para oferta de cursos envolvendo definições sobre: (amplitude/ abrangência geográfica a ser atendida; número de vagas e tratamento da evasão);
- Composição e fortalecimento de parcerias com outras Universidades, que também dialoguem com as práticas de EaD (UFJF, 2019, p. 7).

Por fim, porém não menos importante, tomando-se por base este relato, foi elaborada pela comissão uma indagação final, a partir da seguinte construção: *O que esperar das ações de educação a distância na UFJF?*

Entende-se, assim, que a busca por respostas que satisfaçam a esta pergunta requeira um somatório de esforços voltados tanto a distinguir razões que impedem a expansão e consolidação da EaD, quanto a minimizar as consequências decorrentes, sob pena de que este futuro culmine por inviabilizar, no todo ou em parte, a continuidade das práticas de Educação a Distância no âmbito da Universidade.

A partir da constatação de que mesmo aderindo às ações e práticas de educação a distância, por um período superior a dezoito anos, a UFJF percorreu esse longo caminho, sem necessariamente contar com o apoio institucional, normativo e instrumental de uma política voltada às ações e especificidades requeridas para lidar com aquela modalidade de ensino.

Nesse sentido, o esforço empregado na realização dessa pesquisa buscou também, a partir da análise dados obtidos, construir uma espécie de painel, apoiado no relatório da comissão sobre o tema, cuja leitura pudesse pelo menos auxiliar a Universidade a identificar e superar, ainda que de forma gradual – porém consistente – algumas das dificuldades e entraves decorrentes da ausência de diretrizes norteadoras sobre o tema.

Para tanto, a título meramente elucidativo, a figura 2 a seguir, contendo mínimas adaptações textuais elaboradas pelo autor, se propõe a estruturar, por intermédio da derivação de um diagrama de Ishikawa⁹, o quadro de dificuldades identificado pela comissão, cujos esforços empregados se debruçaram sobre essa temática em 2019.

⁹ Para fins desse esforço de pesquisa, um diagrama de Ishikawa, também conhecido como diagrama de causa e efeito, é uma ferramenta visual elaborada para identificar e organizar as possíveis causas de um efeito específico. Nota de responsabilidade do autor.

Figura 1 - Diagrama Fato x Causa Principal x Consequências x Futuro



Fonte: Elaborado e Adaptado por Mendonça (2019, p. 9)

Em linhas gerais, a perspectiva sugere esforços para com a redução de assimetrias, voltadas à necessidade de incorporar institucionalmente a educação a distância no cotidiano da Universidade, como também a contribuir para com a construção e fortalecimento de possibilidades de aproximação com a modalidade presencial.

Entende-se, assim, que a busca por respostas que satisfaçam a esta questão requeira um somatório de esforços voltados tanto à equalização/eliminação da causa principal, quanto à minimização dos impactos associados às consequências apresentadas na figura 2, sob pena de que este futuro termine por comprometer ou mesmo inviabilizar, no todo ou em parte, a continuidade das práticas de ensino a distância na instituição alvo desse estudo.

O resultado advindo daquele esforço culminou com a elaboração de uma proposta redacional voltada a subsidiar a elaboração de uma Política de EaD para a Universidade, documento este que foi elaborado, apresentado e submetido à apreciação da Administração Superior da Universidade ainda no primeiro semestre de 2019.

No entanto, até o primeiro semestre de 2023, pelo menos até onde se pode perceber, não houve nenhum encaminhamento ou mesmo desdobramento sobre o assunto. Ainda assim, cabe alertar que esforços precisam ser feitos no sentido de que possamos, o mais imediatamente possível, minimizar lacunas no que tange à institucionalização e a efetiva aproximação entre as modalidades presencial e a distância, que pode eventualmente conduzir a modalidades híbridas de educação.

Dito isso, a metáfora que se pode construir a partir desta constatação sugere a existência de uma “*Universidade paralela e inaparente*”, na qual as práticas pedagógicas executadas remotamente ocorrem numa área de sombra e, portanto, longe da visibilidade da Comunidade Acadêmica, revelando carências tanto de reconhecimento, quanto de regulamentação.

Ainda assim, longe da presunção de esgotar o assunto, essa seção do trabalho procurou apenas evidenciar alguns incômodos e preocupações do autor para com essa temática que em síntese, representa e compõem matéria de seu interesse e atuação docente nesses últimos anos.

Paralelamente, estima-se que a percepção sobre esse quadro de dificuldade possa em alguma medida contribuir para explicar inicialmente, ainda que em parte, como a UFJF lidou com a obrigatoriedade de contato com o ensino remoto emergencial, principalmente com os desafios inerentes à necessidade de promover ações para capacitação de docentes, envolvendo aspectos de letramento digital, assunto esse que será abordado na seção subsequente.

4.3. DESAFIOS INICIAIS OBSERVADOS A PARTIR DA OBRIGATORIEDADE DO CONTATO COM O ERE

Esta seção do trabalho expõe inicialmente uma síntese sobre o arcabouço normativo que deliberou sobre a adoção ERE nas Universidades públicas. Na sequência, discorre sobre algumas inquietudes e reflexões, construídas a partir das experiências no contato com o ensino remoto emergencial, adotado como estratégia para a retomada das ações educativas na Universidade, a partir da interrupção das atividades presenciais em função da pandemia do Covid-19.

Especificamente no que tange a esse recorte, o arcabouço normativo adotado se compõe a partir das seguintes publicações:

- Declaração de Emergência em Saúde Pública de Importância Internacional pela Organização Mundial da Saúde, emitida em 30 de janeiro de 2020, em decorrência da Infecção Humana pelo novo coronavírus (COVID-19);
- A Portaria 544 do Ministério da Educação, que dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus;
- Resolução CONSU n.º. 10/2020, que suspende as atividades acadêmicas presenciais no âmbito da UFJF, em decorrência da pandemia COVID-19, posteriormente alterada pela Resolução CONSU n.º. 11/2020, que aprova a prorrogação da suspensão das atividades presenciais na UFJF, recomendada pelo Comitê de Monitoramento e Orientação de Conduta da UFJF sobre o coronavírus e ratificada pelo Comitê Administrativo;
- Resolução CONSU n.º. 25/2020, que fixa o conceito do ensino remoto emergencial;
- Resolução CONSU n.º.33/2020, que regulamenta a realização de ensino remoto emergencial (ERE) nos cursos de graduação presencial da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), em caráter excepcional, seguindo as orientações de proteção à saúde no contexto da pandemia do novo coronavírus.

Neste sentido, cabe reiterar que a Resolução CONSU n.º. 25/2020 supramencionada fixa o conceito de ERE, ao expressá-lo nos seguintes termos:

Art. 3º. Entende-se por ensino remoto emergencial (ERE) toda forma alternativa e temporária de ministrar disciplinas através de estratégias didáticas de caráter não presencial, destinadas a reduzir os prejuízos causados pela impossibilidade oferecimento presencial das disciplinas regulares.

§1º As atividades de ERE são aquelas: I. Realizadas fora da sala de aula, sem a presença física de docentes e discentes no mesmo espaço; II. Mediadas por quaisquer tecnologias ou meios de comunicação entre aluno e professor, de modo síncrono ou assíncrono, incluindo estratégias de atendimento de demandas individuais ou coletivas dos discentes.

§2º As atividades de ERE poderão ser realizadas nos termos desta resolução enquanto durar a suspensão das atividades acadêmicas e administrativas presenciais, instituída na UFJF (UFJF, RESOLUÇÃO CONSU nº. 25/2020, p. 2).

Tomando por base esse breve recorte envolvendo parte do arcabouço normativo inerente ao tema, inicialmente, cabe mencionar que a decisão pela adoção do ERE foi recomendada pelo Comitê de Biossegurança da instituição, a partir de realização de análises científicas e criteriosas, voltadas ao acompanhamento e monitoramento epidemiológico da situação.

Dessa forma, com o desfecho esperado, a decisão foi referendada pela Administração Superior da Universidade, como medida de caráter protetivo e profilático, face à necessidade de promover medidas de isolamento social como importante contribuição para reduzir não apenas a taxa de transmissão da doença, mas também a possibilidade de contágio entre as pessoas.

Entretanto, muito embora se trate de uma decisão assertiva e, até certo ponto, esperada, principalmente por se tratar de uma instituição pública séria, atenta às transformações ambientais e comprometida com a tessitura de uma educação com qualidade, fica a impressão inicial de que esforços digamos mais enfáticos, voltados à capacitação de professoras e professores, poderiam ter sido pensados, programados e realizados no espaço tempo verificado entre o momento da interrupção das ações presenciais e a sua retomada, já a partir do ensino remoto emergencial.

A rigor, no espaço de atuação da Universidade em tela, é possível afirmar que a decisão pela adoção do ERE ocorreu em 25 de março de 2020. No entanto, a partir da interrupção do calendário acadêmico, a retomada das ações acadêmicas se deu somente em 21 de setembro daquele ano.

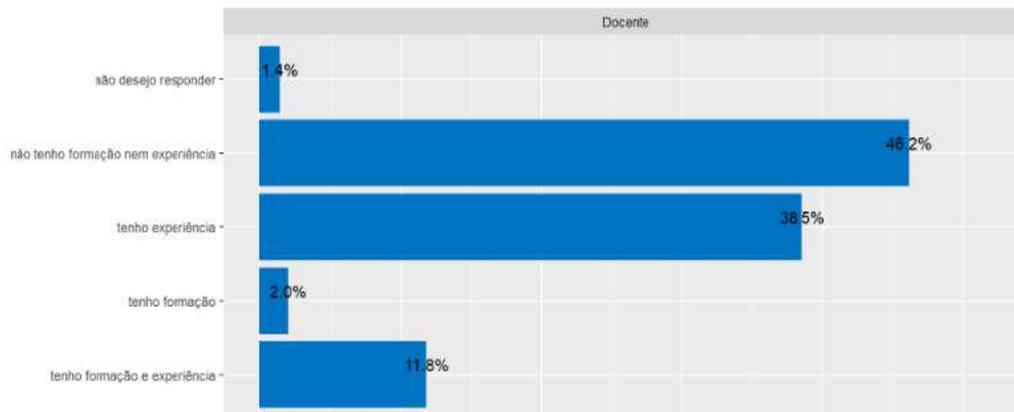
Houve, portanto, um significativo lapso temporal da ordem de aproximadamente seis meses, tempo esse que, na minha percepção enquanto docente da instituição, poderia ter sido mais bem utilizado no que concerne à construção e experimentação de ações voltadas a ampliar a capacitação de Professoras e Professores na direção de práticas de letramento digital para lidar com os desafios inerentes ao contato obrigatório com o ERE de uma forma, digamos, menos árida.

Nesse ínterim, cabe mencionar que a instituição realizou um esforço de análise situacional prévio, no sentido de levantar, tabular e mapear as condições de acessibilidade digital do seu corpo social. Assim, por meio do acesso a uma parte dos dados tabulados, se pode identificar um percentual significativo de docentes que afirmou não possuir conhecimentos específicos sobre tecnologias de informação e comunicação aplicáveis às suas práticas pedagógicas.

Com base numa análise parcial dos dados obtidos, foi possível identificar que dos Docentes que responderam ao levantamento no Campus de Juiz de Fora cerca de 97,2% deles vinculados à graduação e 98,1% à pós-graduação responderam possuir acesso à Internet no momento de isolamento social.

No entanto, ainda com base no acesso aos dados do mesmo levantamento, quando perguntados em relação ao uso de Tecnologias da Informação e Conhecimento, tais como vídeo aulas, vídeo conferências, uso de ambiente virtual de aprendizagem, dentre outras, 46,2% dos Docentes vinculados ao campus da cidade de Juiz de Fora responderam não possuir nem formação, nem experiência no uso de tais tecnologias, conforme pode ser observado na figura 3 abaixo:

Figura 2 - Diagnóstico sobre Acessibilidade Digital de Docentes na UFJF



Fonte: Dados da Pesquisa. Disponível em: <http://diagnostico.ufjf.br/Relatorio3-JF.html>. Acesso em: 14 de jul 2020.

Em linhas gerais, é possível inferir que esse dado por si só já poderia ter sido considerado como suficientemente significativo para impulsionar ações voltadas à capacitação de professoras e professores, por meio de técnicas aderentes à temática do letramento digital.

Sob esse prisma, se associarmos essa percepção à lacuna de seis meses observada entre a interrupção e a retomada das ações formativas, estima-se que esse seria um tempo considerado como suficiente para pensar, elaborar e executar ações voltadas à capacitação prévia de um contingente significativo de Docentes da Universidade para com o diálogo e contato, digamos, mais fluido, envolvendo o manuseio das tecnologias digitais por meio das quais o ensino remoto emergencial foi implantado.

Cabem aqui reflexões outras, com base nas quais seria possível, por exemplo, problematizar questões que esbarram em dificuldades de acesso à dispositivos e mecanismos de comunicação remota de dados, manifestadas por uma parcela dos estudantes. Assim, com base nos relatos obtidos, é possível inferir que essa situação pode ter contribuído em alguma medida para dificultar o contato dos discentes com os conteúdos das disciplinas colocadas em carga de forma remota.

Mantendo essa linha de raciocínio e ampliando o senso de criticidade, é possível imaginar que essa constatação tem poder de impacto suficiente para colaborar, no sentido de acentuar assimetrias entre os sistemas ensinante e aprendente, na medida em que pode não apenas promover, mas também ampliar o quadro de exclusão, culminando assim por aumentar desigualdades, principalmente pela

falta de oportunidades, assunto este que ainda será abordado e aprofundado ao logo do processo de construção desta tese.

Entretanto, reforçando menção já anteriormente expressa, é importante reiterar que a Universidade buscou por enfrentar essa dificuldade com ações que envolveram desde o empréstimo de equipamentos aos estudantes à dotação de recursos para custeio de acesso à Internet.

Adicionalmente, configurou-se outra decisão de instância superior, inspirada em estudos e orientações emanadas de um Comitê específico, criado para analisar o cenário e deliberar sobre aspectos instrumentais, sistêmicos e de conectividade que, juntos, compõem tanto a estrutura, quanto o aparato de ordem tecnológica utilizado na Instituição.

Os estudos decorrentes sugeriram que a implementação do ERE deveria se dar por intermédio da adoção de dois ambientes distintos, mais especificamente o *Moodle* e o *Google Classroom*.

O primeiro se configura sistemicamente a partir da aderência ao conceito “*open-source*” que, em linhas gerais, significa uma construção de caráter aberto, acesso gratuito e, exatamente em função disso, tem sido utilizada na Universidade há dezoito anos como ambiente virtual de aprendizagem para possibilitar a realização de cursos, tanto na graduação quanto na pós-graduação, ofertados por intermédio da modalidade a distância, muitos dos quais ainda vinculados ao sistema da Universidade Aberta do Brasil – UAB, conforme mencionado anteriormente.

Já o segundo é um produto de tecnologia disponível no mercado, vinculado ao portfólio de serviços de um dos maiores conglomerados de produção e difusão de artefatos em multimeios do mundo. Sua configuração oferece aos usuários características de similaridade com o ambiente anterior, muito embora sua utilização revele também algumas restrições.

Dentre elas, se podem mencionar o fato de não operar no segmento *open-source*, além de apresentar um leque de funcionalidades que pode ser considerado como de menor amplitude comparativamente à plataforma de domínio público. Dito isso, cabe esclarecer ao leitor que, também por orientação daquele Comitê, as Professoras e Professores tiveram que optar sobre qual ambiente utilizar para a retomada de seus fazeres docentes.

Entretanto, no bojo daquela decisão, também foi estabelecida uma condição restritiva que, de certa forma, contribuiu para direcionar o processo de escolha. A condição determinava que somente docentes que já haviam utilizado anteriormente a plataforma *Moodle* poderiam utilizá-la como ambiente virtual de aprendizagem para a conduzir suas ações educativas ao logo da utilização ensino remoto emergencial.

Assim, para todos os demais, houve apenas a opção apontando para o uso do *Google Classroom* e o argumento para esse direcionamento foi a incapacidade técnica de utilização da Plataforma *Moodle* na escala exigida no momento da pandemia.

Nesses termos e mantendo alinhamento às percepções de Rodrigues (2021), é possível inferir que o ERE tenha sido introduzido no espaço da educação, sem necessariamente resgatar as condições necessárias ao pleno exercício do trabalho educativo, as quais:

[...] se orientam para a garantia do direito à educação [...] Em lugar da sistematização da qualidade de ensino, da inclusão digital, da centralidade docente, da interação pedagógica como referências na construção democrática por parte de docentes, discentes e familiares, as proposições e as ações de utilização das tecnologias de informação e comunicação consideraram interesses heterônomos para a sua viabilização (p. 3).

Essa inquietude tem como fundamento a seguinte indagação: porque no espaço de atuação de uma universidade pública, que já lida há algum tempo com um ambiente virtual de aprendizagem, desenvolvido em arquitetura aberta, de domínio público e utilizado mundialmente de forma gratuita, ele foi tratado em segundo plano, em detrimento da plataforma definida e direcionada como alternativa?

Visando identificar fatores que, em alguma medida, podem auxiliar na compreensão sobre a abrangência dessa questão, o contato com os escritos de Santos (2021) nos esclarece que:

A perda de prioridade da universidade pública na formulação de políticas públicas de estado foi, em primeiro lugar, o resultado da perda de prioridade geral das políticas sociais (educação, saúde, seguridade social) induzidas pelo modelo de desenvolvimento econômico conhecido como neoliberalismo ou globalização neoliberal, que foi imposto em todo o mundo a partir dos anos oitenta (p. 138).

Certamente, essa é uma questão que merece reflexão e, muito embora não necessariamente componha o lócus central do estudo, supõe-se que as respostas tenham potencial suficiente para auxiliar na compreensão não apenas sobre formação, mas também sobre a ampliação do senso de solidão pedagógica que, ao longo do contato com o ERE, acompanhou cotidiana e sistematicamente, tanto meu pensar, quanto os fazeres docentes decorrentes.

Em linhas gerais, a expressão solidão pedagógica pode ser definida, de acordo com Isaia (2006, p. 373), como “*o sentimento de desamparo dos professores frente à ausência de interlocução e de conhecimentos pedagógicos compartilhados para o enfrentamento do ato educativo*”.

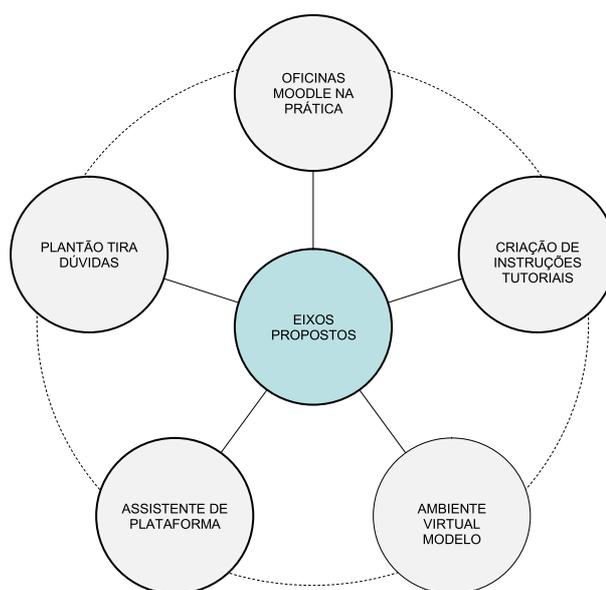
Entretanto, mesmo com algumas limitações de ordem tanto tecnológica, quanto infraestrutural, para garantir a retomada e a continuidade dos processos formativos, se fez necessário pensar em alternativas adicionais, capazes de contribuir para mitigar os impactos decorrentes da paralisação das atividades por um período de seis meses.

Com base nessa percepção, é importante mencionar que foi constituída uma equipe de trabalho de caráter multidisciplinar, vinculada a uma unidade suplementar da instituição, a qual teve a honra e o prazer de integrar e que teve como uma de suas atribuições a proposição e construção de alternativas

voltadas única e exclusivamente ao apoio de Professoras e Professores que tiveram a chance de optar pelo uso da plataforma *Moodle*.

Como resultado desse esforço foi elaborado um documento preliminar, contendo proposições que poderiam contribuir, em alguma forma e medida, para atenuar assimetrias ao longo do processo de implementação do ERE. Nele, foram propostas algumas linhas de ação, dispostas em cinco eixos estruturantes, os quais estão dispostos na figura 4 abaixo e que também foram caracterizados e sintetizados no quadro 1, expresso logo a seguir:

Figura 3 - Linhas de Ação para Capacitação Digital de Docentes na UFJF



Fonte: Relatório de Trabalho Equipe Multidisciplinar (2020, p. 6)

Quadro 1 - Caracterização dos Eixos Propostos

Eixo Proposto	Síntese da Caracterização
Oficinas Moodle na Prática	Elaborar e disponibilizar um processo para capacitação docente, ministrado remotamente, por meio de oficinas virtuais suportadas pelo uso da plataforma Moodle.
Criação de Instruções Tutoriais	Elaborar e disponibilizar 17 instruções tutoriais distribuídas em dois grupos: 1º envolvendo orientações para parametrizar a plataforma e o 2º voltado a explorar recursos e atividades.
Ambiente Virtual Modelo	Criar e disponibilizar um ambiente virtual de Aprendizagem – “AVA Modelo”, no qual, a partir do acesso, Professoras e Professores encontrariam um ambiente na plataforma Moodle, já previamente configurado, contendo datas; recursos; atividades básicas e admitindo-se inclusive a inserção de recursos adicionais.
Assistente de Plataforma	Auxiliar na organização do ambiente virtual de aprendizagem de Professoras e Professores e disponibilizar todo o conteúdo da disciplina, ao longo de seu desenvolvimento, como também propor configurações para todos os objetos de aprendizagem propostos.
Plantão Tira Dúvidas	Criar e ativar um plantão remotamente, com objetivo de ouvir, interpretar e sanar dúvidas de Professoras e Professores no que tange ao manuseio de funções e suas respectivas ativações no ambiente da plataforma.

Fonte: Elaborado pelo Autor com base no Relatório de Trabalho da Equipe Multidisciplinar (2020, p. 6-13)

As ações acima descritas contribuíram certamente no sentido de melhor possibilitar aos docentes que optaram pelo uso da Plataforma *Moodle* condições mais adequadas de formação e apoio. Apesar disso, por razões pouco analisadas, houve baixa aderência a essa oferta de capacitação, que se mostrou aquém das expectativas iniciais.

Dito isso, concluído o processo de produção dos dados oriundos da pesquisa de campo, conforme mencionado no capítulo 3 – percurso metodológico, a próxima sessão expõe algumas análises e interpretações possíveis, tomando-se por base o contato com os dados obtidos.

4.4. CONTATO, ANÁLISES E DIÁLOGOS CONSTRUÍDOS A PARTIR DOS DADOS PRODUZIDOS

O contato com os dados produzidos na pesquisa se desdobra, a partir da análise, na busca pela construção de diálogos, no transcurso das quatro seções subsequentes, todas imbricadas na perspectiva de aderir tanto ao objetivo geral, quanto os objetivos específicos que nortearam a projeção e a efetiva realização desta investigação.

Para tanto, sua primeira seção revela a integralização de 90 (noventa) contribuições (questionários respondidos), volume esse que permitiu, no primeiro momento, categorizar os respondentes academicamente, tanto pela sua vinculação às grandes áreas do conhecimento, quanto pelo tempo dedicado ao exercício da docência no ensino superior. Importante reiterar que o instrumento para produção de dados foi impulsionado eletronicamente para os endereços eletrônicos de todos os docentes da Universidade, com o apoio técnico da Diretoria de Imagem Institucional.

Já a próxima sessão expõe percepções e impressões das(os) Docentes sobre o processo de capacitação ofertado pela Universidade, *antes* da implantação do ensino remoto emergencial.

Para tanto, coube ao pesquisador, a partir da realização de um processo de transcrição (parcial/integral) de falas, por meio de um esforço de análise de conteúdo, identificar, conhecer e dialogar com as impressões dos respondentes, a partir do contato com aquele processo de capacitação. Nesse sentido, coube-lhe ainda a busca por intensificar tanto a problematização, quanto as análises decorrentes, algumas das quais construídas à luz e sob o amparo do recorte teórico do trabalho.

A sessão subsequente representa uma espécie de continuidade, que pode ser considerada como natural ao processo da investigação em curso, na exata medida em que, a partir da manutenção da abordagem metodológica relatada no tópico anterior, permitiu identificar como se deu o contato das(os) respondentes com o ensino remoto emergencial *durante* o seu percurso de aplicação, que perdurou por quatro períodos sucessivos na Universidade, entre os anos de 2020 e 2021.

Por fim, a última sessão dessa etapa do trabalho procura dialogar com percepções e impressões relatadas, envolvendo nesse recorte como as(os) Colegas buscaram interagir com as tecnologias de

informação e comunicação, disponibilizadas à época, porém *depois* de finalizada a obrigatoriedade de lidar com o ensino remoto emergencial.

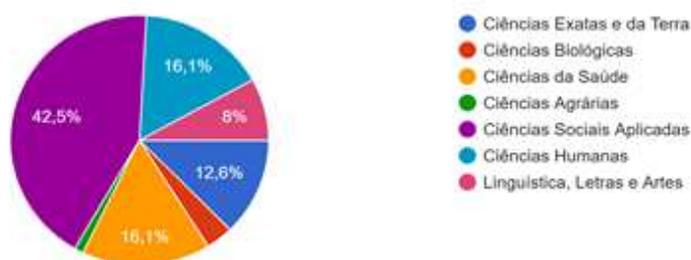
Dito isso, o relato se inicia na seção abaixo, que apresenta a caracterização da base respondente em relação à sua vinculação às áreas do conhecimento e tempo de atuação dedicado ao exercício na docência no ensino superior.

4.4.1. Caracterização da Base Respondente Face às Áreas do Conhecimento e Tempo de Docência

Movido pela perspectiva de construir uma caracterização mínima dos respondentes, foi interessante constatar que a maior parte dos docentes, no que refere à vinculação às grandes áreas do conhecimento humano, se declarou vinculada às Ciências Sociais Aplicadas, revelando uma parcela de representatividade de 42,5% da amostra. Em segundo plano, aparecem, respectivamente, as Ciências Humanas e da Saúde, com participação de 16,1%.

Vale observar que, somados, as(os) respondentes dessas três áreas representam cerca de 74% das respostas obtidas, que por sua vez se complementa com as contribuições advindas dos respondentes vinculados às demais áreas, situação essa que pode ser observada por intermédio da figura 5 abaixo:

Figura 4 - Respondentes Dispostos pelas Grandes Áreas do Conhecimento



Fonte: Elaborado pelo Autor com base nos Dados da Pesquisa (2023)

Essa concentração de respostas mais fortemente centradas nas ciências Sociais Aplicadas e Humanas pode ser entendida com alguma naturalidade, principalmente pelo fato de que o pesquisador compõe o corpo docente de um curso inerente àquela primeira área, bem como pela constatação de que essa pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, por sua vez pertencente às Ciências Humanas.

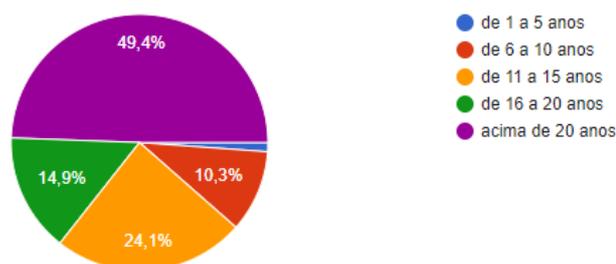
A análise dos dados também permitiu identificar que cerca de 20% das respostas advêm de colegas vinculados às Ciências Exatas e da Terra e Linguísticas, Letras e Artes. Importante ressaltar

também a expressiva participação de respondentes das Ciências da Saúde, percepção essa que revela um sentimento de sensibilidade das(os) Colegas para com o tema da pesquisa, principalmente pelo fato de que o contato com ensino remoto emergencial, na realização de seus fazeres docentes, se deu em ambiente pandêmico.

Esse ambiente foi impactado por múltiplas dificuldades e limitações, com as quais todos nós tivemos que aprender a lidar, em maior ou menor escala, por quatro períodos letivo sucessivos. Portanto, registro aqui meu máximo respeito e admiração aos colegas da área de Saúde, nos campos pessoal, profissional e acadêmico. Entretanto, se faz necessário também estender esses agradecimentos aos Colegas vinculados às demais áreas do conhecimento, que dedicaram uma parte valiosa de seu tempo a responder ao instrumento para produção de dados e, assim, nos oferecer suas impressões e percepções sobre a temática em pauta.

Dito isso, no que se refere ao tempo dedicado ao exercício da docência no ensino superior, foi interessante identificar que a maior parte das respostas foi atribuída por docentes que reportaram tempo de experiência superior a 20 anos de atuação e isso representa 49,4% do total das contribuições obtidas. Complementa esse quadro a identificação de que 24,1% dos respondentes reportaram experiência entre 11 e 15 anos de atuação, seguidos por 14,9% cuja atuação se coloca entre 16 e 20 anos e finaliza com 10,3% que contabiliza tempo de docência entre 6 e 10 anos. A figura 6 abaixo, espelha essa distribuição.

Figura 5 - Tempo de Experiência no Exercício da Docência Superior



Fonte: Elaborado pelo Autor com base nos Dados da Pesquisa (2023)

Em linhas gerais, se poderia inferir que, por se tratar de uma temática atual e que se mostra em permanente transformação envolvendo o uso daquelas tecnologias no espaço educacional, as(os) colegas com carreiras já consolidadas tenham respondido à pesquisa em maior profusão. Nesse sentido, essa observação pode estar associada ao desejo de melhor conhecer ou explicar o período de contato mais intenso com Tecnologias de Informação e Comunicação. Em contraponto e bem distante disso, aquelas (es) que informaram tempo de experiência no exercício na docência superior entre 1 e 5 anos contribuíram apenas com 1% de participação.

Numa linha de conformidade e aderência ao referencial teórico, os integrantes do chamado sistema ensinante também aprendem e muito no transcurso de suas atividades formativas. Para Belloni (2002), essa percepção impõe desafios ao campo da educação, tanto teóricos quanto práticos. Assim, a experiência acumulada ao longo da trajetória docente na Universidade tende a conferir aos mais longevos um olhar diferenciado sobre a importância da pesquisa como eixo e elemento propulsor e dinamizador do conhecimento. Dessa forma, é possível inferir que os mais novos tenderão a construir, nos seus respectivos tempos de aprendizagem, percepção de caráter similar.

4.4.2. Percepções sobre o Percorso Antes do Contato com o ERE

Conforme mencionado anteriormente, essa seção do trabalho permitiu identificar percepções e impressões das (os) Docentes sobre o processo de capacitação ofertado pela Universidade, *antes* da implantação do ensino remoto emergencial.

Portanto, abrindo o diálogo com os dados obtidos, indagados se já haviam atuado com o suporte de tecnologias digitais de informação e comunicação nos seus fazeres docentes antes da obrigatoriedade do contato com o ERE, cerca de 82% dos docentes responderam positivamente.

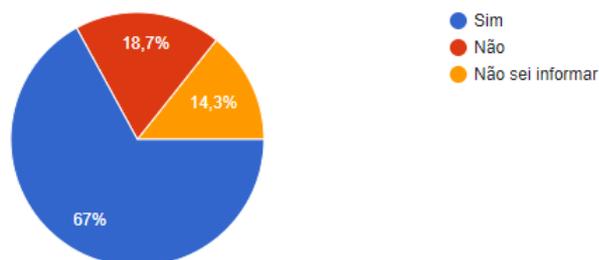
Entretanto, chama a atenção o fato de que apenas 18% das(os) Colegas tenham respondido negativamente à pergunta, resultado esse que oferece uma percepção diferente a partir os dados divulgados anteriormente pela Universidade, quando cerca de 46% dos docentes vinculados ao campus de Juiz de Fora que responderam ao levantamento realizado previamente pela Universidade envolvendo acessibilidade digital informaram não possuir nem formação, nem experiência no uso de tais tecnologias.

Cabe esclarecer que esse dado compõe o levantamento supramencionado, realizado pela Universidade antes da decisão institucional que culminou pela adesão ao ensino remoto emergencial como alternativa para possibilitar a retomada das atividades formativas, ainda em ambiente de pandemia.

Tomando-o por base, procurei, na medida do possível, chamar a atenção sobre sua importância como uma espécie de evento sentinela, sinalizando com a percepção de que seria necessário intensificar esforços que permitissem capacitar aqueles colegas, por intermédio de ações de letramento digital, na medida em que estávamos nos referindo a um estrato bastante expressivo do corpo docente da instituição, sediado no campus da Juiz de Fora.

Ainda na esteira da capacitação, indagadas(os) se a Universidade realizou alguma capacitação prévia em tecnologias de informação e comunicação, no intuito de possibilitar a ativação do ensino remoto emergencial, os dados revelaram a distribuição expressa na figura 7 a seguir:

Figura 6 - Oferta de Capacitação Prévia em TIC's para Ativação do ERE



Fonte: Elaborado pelo Autor com base nos Dados da Pesquisa (2023)

Nesse ponto da análise surpreendeu-me especialmente identificar que 18,7% das(os) respondentes sinalizaram que a Universidade não realizou nenhuma ação de capacitação prévia voltada à ativação do ensino remoto emergencial. Dito isso e de forma tão surpreendente quanto, observa-se que os 14,3% restantes alegaram não saber informar sobre a existência ou não daquelas ações voltadas à capacitação.

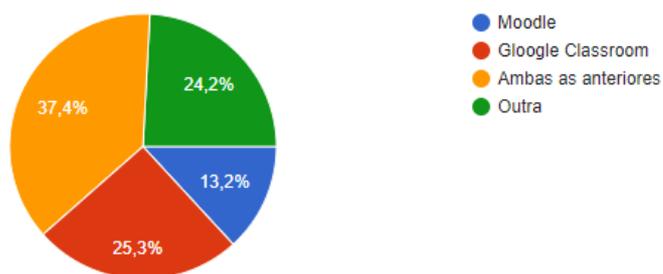
Em ambos os casos, tais respostas surpreendem, pois através da ativação de múltiplos canais de comunicação, a Universidade buscou orientar seu corpo docente sobre as ações que seriam colocadas à disposição para capacitá-lo para viabilizar o ERE.

Ainda que se tome por base uma perspectiva de caráter meramente inferencial, essa percepção permite aludir que cerca de 33% das(os) Colegas que responderam à pesquisa não perceberam a necessidade de obter ou ampliar alguma capacitação prévia para lidar com a alternativa emergencial adotada, tendo em vista a necessidade da retomada das ações formativas ainda em cenário pandêmico.

Sobre essa percepção, um pouco mais adiante, esse trabalho intensificará o diálogo com respostas que circundam essa mesma linha temática, algumas das quais revelam, inclusive, percepções de que o esforço de capacitação realizado pela Universidade se deu basicamente a partir da disponibilização de informações, por meio de instruções tutoriais as quais, segundo alguns relatos, contribuíram em pequena escala para capacitar professoras e professores ao efetivo exercício de seus fazeres docentes, a partir do contato com os ambientes virtuais disponibilizados.

Ainda sobre esses ambientes virtuais, para Colegas que responderam estar cientes sobre o processo de capacitação, adicionalmente lhes foi perguntado se saberiam informar qual ou quais tecnologias foram disponibilizadas pela Universidade para a capacitação docente. As respostas obtidas permitiram identificar a composição expressa pela figura 8 a seguir:

Figura 7 - Tecnologias Disponibilizadas pela Universidade para Capacitação Docente



Fonte: Elaborado pelo Autor com base nos Dados da Pesquisa (2023)

Considerando-se os dados de forma isolada, a plataforma *Google Classroom* foi utilizada para capacitar 25,3% das (os) respondentes, em detrimento da plataforma *Moodle* que, por sua vez, concentrou 13,2% das respostas. Entretanto, é importante mencionar que o percentual de maior impacto reside exatamente nos 37,4% dos docentes que afirmaram ter obtido alguma capacitação em ambas as plataformas.

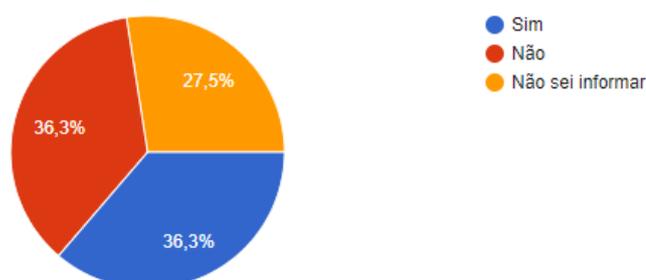
Nesse cenário, a análise dos dados expressos no gráfico 4 permite ainda identificar que 24,2% dos respondentes mencionaram capacitação em outra tecnologia, diferente daquelas mencionadas anteriormente.

Para tanto, é possível inferir que provavelmente o fizeram de forma isolada e amparados pela prerrogativa da autonomia de cátedra que, em síntese, confere aos membros do corpo docente da instituição a liberdade para exercer suas escolhas sobre o aparato didático pedagógico a ser adotado na condução de seus fazeres docentes e demais atividades formativas.

Entretanto, as plataformas oficiais adotadas para o ERE pela Universidade e para as quais ela ofertou ações de capacitação foram, respectivamente, o *Moodle* e o *Google Classroom*.

Seja como for, mantendo foco nesse recorte, que se refere à liberdade de escolha, perguntados sobre a possibilidade de optar sobre qual ou quais das plataformas disponíveis seriam capacitadas (os), os dados obtidos estão dispostos na figura 9 abaixo:

Figura 8 - Liberdade de Escolha da Plataforma para Capacitação



Fonte: Elaborado pelo Autor com base nos Dados da Pesquisa (2023)

Esses percentuais chamam a atenção, principalmente pelo fato de que, de acordo com documentação institucional, somente poderiam optar pela plataforma *Moodle* aquelas(es) Docentes que, em momentos anteriores ao ambiente pandêmico, já tivessem mantido algum contato, no nível de usuário, com aquele ambiente virtual de aprendizagem.

Com base nessa informação, é possível inferir que essa restrição pode ter contribuído em alguma medida para decretar a igualdade percentual de 36,3% entre aquelas(es) Colegas que expressaram a possibilidade de liberdade de escolha e outros que, por sua vez, a partir da opção informada, negaram essa possibilidade.

Revela também que aquelas(es) colegas que ainda não haviam utilizado a plataforma *Moodle* muito provavelmente não tiveram a possibilidade de escolhê-la como suporte tecnológico ao longo do tempo da vigência do ensino remoto emergencial na universidade em estudo.

Essa percepção está associada à constatação de que boa parte das iniciativas inerentes ao exercício de práticas docentes mediadas com o auxílio de tecnologias digitais de informação e comunicação implementadas pela Universidade ao longo dos últimos dezoito anos, na maioria das vezes, estiveram vinculadas ao ambiente *Moodle*. Isso por uma série de motivos, já anteriormente mencionados, dentre os quais se pode destacar o ambiente virtual desenvolvido com tecnologia “*open source*”¹⁰ (fonte aberta), utilizado em escala mundial, alvo de constantes atualizações e sem ônus para todos os usuários.

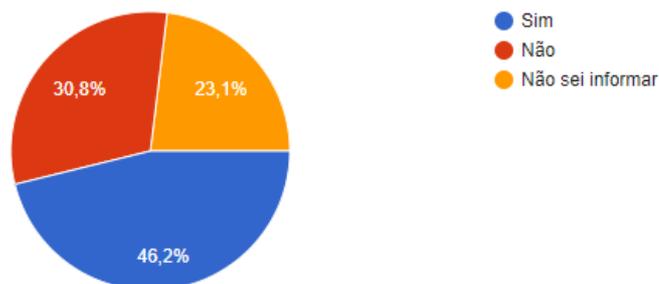
Nesse sentido, estima-se então que o desconhecimento em relação às tecnologias objetos do processo de capacitação pode, em alguma medida, ter contribuído para que 27,5% das(os) Colegas tenham assinalado a opção “*não sei informar*”.

Em continuidade, na busca por identificar potenciais relações entre o processo de capacitação e a estruturação de seus respectivos conteúdos, foi perguntado às(aos) Docentes, concluído aquele processo, se se sentiram mais bem preparadas(os) para estruturar os conteúdos de suas disciplinas antes de colocá-las em carga na retomada do período.

As respostas obtidas permitem identificar que 46,2% das(os) respondentes afirmaram que sim. Já para 30,8%, a resposta foi negativa e, complementando esse quadro, 23,1% das(os) respondentes não souberam informar. A figura 10 a seguir ilustra essa distribuição:

¹⁰ Expressão adotada nesse texto para caracterizar tecnologias de informação e comunicação desenvolvidas em fonte aberta que, em tese, significa distribuição e disponibilização em caráter de gratuidade. Nota de responsabilidade do autor.

Figura 9 - Relação entre Capacitação x Estruturação de Conteúdos



Fonte: Elaborado pelo Autor com base nos Dados da Pesquisa (2023)

Entretanto, mantendo essa linha de raciocínio e considerando-se apenas aquelas(es) Colegas que responderam “*não*” à questão anterior, lhes foi solicitado que comentassem sobre o(s) motivo(s) pelo(s) qual(is) o resultado obtido não surtiu o efeito desejado. Na busca por compreender tais motivos, alguns relatos extraídos da base de dados ofereceram contribuições interessantes.

Nesse sentido, DR.8 construiu a seguinte percepção: “*a capacitação foi centrada nas ferramentas da plataforma e não na formação pedagógica para atuar nela*”. Em rota de proximidade DR.29, por sua vez, afirma que “*a capacitação não levou em consideração as particularidades de cada área de ensino*”.

Em linhas gerais, esses me parecem argumentos instigantes, considerando para tanto que, realmente, a proposta de capacitação oferecida tenha, em alguma medida, sublimado a necessidade de um olhar construído sob o ponto de vista pedagógico, como também dos potenciais objetivos a serem atingidos.

Isso permite inferir que tanto a tecnologia adotada, quanto os objetos de aprendizagem por ela disponibilizados poderiam ter sido trabalhados de forma contributiva para com a fase de estruturação dos respectivos conteúdos que seriam aplicados pelos docentes, saberes esses que, inerentes a áreas distintas do conhecimento humano, tenderiam a exigir maior atenção às peculiaridades compatíveis com a proposta de realização e o efetivo desdobramento das atividades formativas.

Nessa linha argumentativa, é possível concordar que, a partir de orientações construídas sob um olhar pedagógico, o grau de contribuição para com processo de estruturação das disciplinas poderia possibilitar maior amplitude na busca pelo alcance das ações educativas pretendidas. Ainda assim, é importante mencionar que o processo de capacitação teve por objetivo familiarizar os docentes, de maneira emergencial, com os recursos das plataformas disponíveis.

Essa reflexão fomenta uma indagação potente, que aponta na seguinte direção: em algum momento ou em alguma medida, institucionalmente, a Faculdade de Educação da Universidade foi consultada nesse sentido?

Não tenho elementos que permitam responder a essa questão com a devida precisão, mas muito provavelmente, Boto (2022), com amparo em Gonçalves e Faria Filho (2021), nos sugeriria refletir sobre a seguinte questão “*o que poderemos mobilizar dessa experiência para projetarmos futuras transformações?*”

Ainda no que se refere à suposta ausência de capacitação, DR.15 construiu a seguinte percepção:

A universidade não forneceu capacitação. Eu já trabalhava com EAD usando MOODLE e procurei me capacitar por conta própria nas ferramentas do GOOGLE. Portanto, me sentia preparada para atuar nas disciplinas, em qualquer uma das duas plataformas, mas por iniciativa própria, e não por capacitação vinda da universidade. (DR.15, 2023).

Nesse relato, a(o) respondente expõe uma reflexão por meio da qual tende a negar a atuação da Universidade na realização do processo de capacitação prévia para estruturar os conteúdos das disciplinas por intermédio dos ambientes virtuais de aprendizagem disponíveis àquela época.

Com base no conteúdo da resposta, penso que sua experiência com a educação a distância por intermédio do contato com a plataforma *Moodle* lhe fez explorar “*por conta própria*” o ambiente do *Google Classroom*, ampliando, assim, o seu portfólio de conhecimento e capacitação correlata para trabalhar com o apoio de ambas as plataformas, adotando para tanto uma iniciativa de caráter individual, em detrimento da disponibilização das ações institucionais.

Em linhas gerais aderentes à perspectiva de Moll (2021), em seu relato DR.15 contribui à sua maneira para reafirmar a importância e centralidade na realização do trabalho docente, na medida em que buscou superar limitações de caráter instrucional por intermédio de atitudes de proatividade, que valorizam seu inconformismo face à necessidade de contornar possíveis dificuldades ao exercício de suas atividades.

Nesse aspecto, cabe revisitar a perspectiva de Moll (2021) sobre um entendimento da profissão que coloca o professor:

[...] em um lugar de criativa responsabilidade pela construção colaborativa de saberes e que, para tanto, precisa dispor de conhecimentos específicos, pedagógicos e didáticos, articulados com saberes éticos e políticos em constante diálogo entre diferentes visões de mundo (p. 31).

Mantendo foco na necessidade de possibilitar a estruturação do conteúdo de suas disciplinas, percepção semelhante foi relatada por DR.44, ao afirmar que:

A estruturação do conteúdo e a organização da plataforma partiram essencialmente de conhecimentos e experiências anteriores. Destaco que a UFJF possibilitou, de forma passiva, a capacitação. Por meio da página <https://www2.ufjf.br/ensinoremotoemergencial/> informações e tutoriais foram

disponibilizados. A utilização desses recursos foi opcional por parte dos docentes (eu recorri a eles) (DR.44, 2023).

Ao analisar o conteúdo dessa resposta, é possível inferir que o respondente, ao adotar a palavra “passiva” para caracterizar a capacitação ofertada pela Universidade, tenha pensado numa perspectiva de que ela tenha ocorrido de forma “autônoma”, cabendo assim ao professor o acesso aos materiais instrucionais disponibilizados para auxiliá-lo na estruturação e nas formas aplicação de sua disciplina, a partir do contato com o ERE.

Ainda na busca por compreender as percepções de professores e professoras a partir de suas reflexões entre o esforço de capacitação ofertado pela Universidade e a sua contribuição para lhes municiar com informações sob como lidar com o ensino remoto emergencial, DR.24, a partir de uma perspectiva bastante diferente dos demais colegas, construiu e compartilhou o seguinte relato:

Na verdade, eu não recebi capacitação. Quando entrei como docente, o ERE já havia iniciado há um semestre. Não sei se antes de eu chegar houve alguma capacitação para os docentes. Eu simplesmente li um material disponibilizado pela UFJF sobre o *Classroom* e o *Moodle*, e achei que com o *Classroom* as coisas seriam mais fáceis. Comecei a usá-lo e aprendi fazendo, por mim mesmo. Cheguei a precisar tirar uma dúvida com o suporte técnico da UFJF durante o semestre para a correção de uma prova, e ela foi bem solucionada via e-mail (DR.24, 2023).

Pelo que se pode depreender, ainda que por intermédio de uma concepção diferenciada em relação aos argumentos apresentados pelos respondentes citados anteriormente, DR.24 também valoriza uma perspectiva de contato com as tecnologias a partir de uma abordagem de caráter individual, centrada inicialmente na perspectiva do “*aprender fazendo*.”

Nesse caso específico, mas tão importante quanto, merece destaque de relevância o fato do(a) Colega em questão só ter mantido contato com o ensino remoto emergencial no segundo período de sua utilização e, mesmo assim, buscou por informações que lhe permitiram construir alguma compreensão e instrumentalização para lidar com os desafios daquele momento.

Ainda assim, julgo importante atentar para o fato de que os materiais lidos que lhe serviram de base de apoio informacional estavam disponíveis e foram consultados a partir do acesso ao site da Universidade, fato este que confere visibilidade sobre o apoio institucional dedicado ao tema.

Foi possível identificar, com amparo nos dados da pesquisa, que vários Colegas reportaram dificuldades para lidar com o processo prévio de capacitação colocado em prática pela Universidade, pelos mais variados motivos.

Essa percepção abrange outros relatos que afirmam não ter havido, de fato, um processo de capacitação, mas sim e tão somente a disponibilização em meio eletrônico de materiais elaborados em caráter instrucional, orientando sobre funcionalidades dos ambientes virtuais adotados, os quais,

conforme mencionado anteriormente, puderam ser acessados no site oficial da instituição. O relato da (o) Colega DR.17 exemplifica essa percepção, a partir da seguinte argumentação:

A capacitação foi apenas um tutorial nos instruindo sobre o funcionamento da plataforma e os possíveis problemas (que foram muitos no início). Sanei minhas dúvidas com outros colegas e também no hábito adquirido durante a pandemia, de realizar reuniões online nessa mesma plataforma, embora muitas ferramentas foram sendo descobertas ao longo do curso (DR.17, 2023).

Outras(os) Docentes reportaram que mesmo tendo se submetido aos esforços de capacitação disponíveis, tiveram que lidar e efetivamente contornar dificuldades e limitações, muitas das quais diretamente associadas ao pouco contato com atividades remotas, mediadas a partir do uso mais intensivo de tecnologias digitais de informação e comunicação.

Entretanto, é notável ainda assim, mesmo premidos por muitas dúvidas e pouca ou nenhuma experiência em relação à temática em pauta, os professores buscaram por alternativas que lhes permitissem mitigar adversidades inerentes à execução de suas funções, frente aos desafios do ambiente pandêmico.

Essa percepção pode ser mais bem explicitada por intermédio do relato de DR.11, ao afirmar que:

A "capacitação", no meu caso, foi através de muito esforço e dedicação pessoal, buscando no youtube e outras fontes, informações e vídeos preparatórios. Fiz um curso da Enap que me preparou melhor e me deu um pouco mais de segurança didática (DR.11, 2023).

Outros Colegas, por sua vez, ampliaram o quadro de dificuldades ao reportar sentimentos de sacrifício e solidão, além de problemas de saúde e financeiros, conforme nos relata DR.12:

Foi muito difícil! Eu não tinha nenhuma experiência, nem como docente ou discente, na modalidade remota e uso/aplicação das tecnologias para tal. Foi um aprendizado enorme, mas muito sacrificante, solitário e que me rendeu alguns problemas de saúde, além de prejuízos financeiros (DR.12, 2023)

Julgo importante reiterar que essa perspectiva voltada ao sentimento de solidão acompanhou de forma cotidiana e sistematicamente tanto o meu pensar, quanto os fazeres docentes decorrentes, ao longo de todo o tempo de contato com o ensino remoto emergencial, mesmo considerando-se o fato de possuir sólida experiência no trato com o ambiente *Moodle*.

Assim, com apoio e amparo nas reflexões de Isaia (2006, p. 373), o termo solidão, vinculado às atividades pedagógicas, pode ser definido como “*o sentimento de desamparo dos professores frente à ausência de interlocução e de conhecimentos pedagógicos compartilhados para o enfrentamento do ato educativo*”.

Já a noção de temporalidade, associada ao contato com as tecnologias de informação e comunicação disponibilizadas, assumiu um caráter central tanto para dirimir dúvidas, quanto para auxiliar professoras e professores na definição das possíveis estratégias de ação. Essa foi a percepção da(o) Colega DR.64, ao mencionar que:

Somente o uso contínuo de uma plataforma e os esclarecimentos tópicos oportunos para cada empecilho que surgem ao logo do tempo preparam verdadeiramente um docente para estruturar o conteúdo de sua disciplina em uma plataforma e adotá-la como ferramenta de ensino (DR.64, 2023).

É nesse sentido que o hiato temporal de aproximadamente seis meses, observado entre a interrupção do calendário acadêmico e a sua retomada a partir da adoção do ERE, contribuiu em boa medida para que muitas(os) Colegas construíssem sensações de desamparo face à ausência de apoio institucional que lhes permitisse mitigar algumas das dificuldades vivenciadas no contato com as tecnologias disponíveis, por intermédio das quais o processo se conduziu.

Assim, em algum nível, esse sentimento sobre uma certa letargia institucional, observada no que tange à proposição de esforços mais efetivos para que o corpo docente da Universidade pudesse reduzir suas dúvidas e inseguranças para com o uso mais intensivo de TIC, aplicáveis à condução de seus fazeres docentes, pode ser considerada como um fator determinante para com a construção daquele sentimento.

Concluindo essa primeira estação do caso em estudo, o quadro 2 abaixo expõe uma síntese analítica construída a partir das percepções dos docentes, sobre o conteúdo de suas respostas.

Quadro 2 - Síntese Analítica Envolvendo a 1ª Fase do Percurso

Síntese Analítica - 1ª Fase do Percurso: “o Antes”
<ul style="list-style-type: none"> - Muitos Colegas reportaram que mesmo submetidos aos esforços de capacitação disponíveis, tiveram que lidar e contornar dificuldades e limitações, associadas ao pouco contato com atividades mediadas a partir do TIC; - Alguns trouxeram à tona a percepção de “que não houve uma capacitação propriamente dita”, mas sim, a disponibilização em meio eletrônico de materiais instrucionais inerentes ao uso dos ambientes virtuais adotados; - Outros por sua vez, buscaram por contornar desconfortos iniciais, por intermédio de atitudes de caráter resiliente, que permitiram adotar uma postura profissional, centrada na perspectiva do aprender fazendo; - Assim, ainda que premidos por muitas dúvidas e pouca ou nenhuma experiência em relação à temática em pauta, muitos Colegas buscaram por alternativas que lhes permitissem mitigar as dificuldades inerentes à execução de suas funções, face aos desafios do ambiente pandêmico.

Fonte: Elaborado a partir de Dados da Pesquisa

Dando continuidade ao processo de análise, na perspectiva da busca pela compreensão e construção de diálogos com os dados obtidos ao longo da pesquisa, a próxima seção traz à tona algumas percepções das(os) Colegas, envolvendo o próximo estágio temporal, que aponta agora para o efetivo contato de professoras e professores *durante* a ativação do ensino remoto emergencial, que perdurou na Universidade alvo desse estudo por dois anos, portanto, quatro períodos letivos sucessivos.

4.4.3. Percepções sobre o Percurso Durante o Contato com o ERE

Abrindo o leque de perguntas inerentes ao contato com o ensino remoto emergencial no que tange à efetiva execução de suas atividades formativas, muitas(os) Colegas reportaram sentimentos de dificuldade, os quais foram motivados por percepções distintas. Sobre esse aspecto e nesse sentido, DR.69 empregou o seguinte discurso:

[...] senti muita dificuldade porque a capacitação da UFJF, a meu ver, foi muito reduzida. Havia vídeos explicativos sobre *Google Classroom* e horários de atendimentos de dúvidas, mas penso que não foram suficientes as explicações e não acho que o curso propiciou o uso de variadas ferramentas da plataforma. Ao longo do curso, tive muita dificuldade de adaptação e muitas dúvidas (DR. 69, 2023).

Uma consideração inicial sobre esse relato revela correlações promovidas pela(o) respondente, ao construir uma associação direta entre o pouco tempo dedicado à realização do processo de capacitação e o grau de dificuldade por ela(e) experienciado, a partir da efetiva execução das atividades docentes no transcurso de sua disciplina, já em contato com o ambiente do ensino remoto emergencial.

Complementa esse raciocínio a perspectiva de que, na percepção da(o) respondente, o processo falhou também na medida em que algumas ferramentas, encaradas aqui como recursos de plataforma, não foram suficientemente exploradas ao longo da capacitação. Isso pode ter contribuído para acentuar tanto o quadro dúvidas, quanto a sensação de desconforto durante o período de contato com o ensino remoto.

Numa linha convergente, percepção semelhante foi construída por DR.64 ao afirmar que *“foram muitas dificuldades. Como exemplo, relato a interação com os alunos e o manejo dos recursos da plataforma durante as aulas síncronas.* Por sua vez, DR.77 também compartilha desse sentimento ao relatar que, na sua percepção, *“a maior dificuldade era manter a interação mais efetiva com os alunos”*.

Em sintonia com os relatos anteriores, DR.29 construiu e compartilhou o seguinte raciocínio, *“as dificuldades foram no sentido de conseguir diagnosticar quais estratégias seriam mais eficientes e que tornariam a participação de discentes mais efetiva”*.

Já na concepção da(o) Colega, DR.44 a dificuldade observada:

[...] diz respeito ao envolvimento dos alunos em diálogos/debates. Esse contexto não é radicalmente diferente em ofertas convencionais. Contudo, com câmeras e microfones fechados, muitas aulas ocorreram com ausência quase absoluta de feedback instantâneo (DR.44, 2023).

Interessante notar que a percepção acima, muito embora revele certo desconforto da(o) Colega no que concerne ao envolvimento com sua disciplina, revela também a percepção de que comportamento semelhante tem sido observado no decorrer de suas aulas presenciais, antes mesmo do advento da pandemia e, portanto, da ativação obrigatória do ensino remoto emergencial.

Nesse sentido, o maior impacto reportado está associado à ausência de retorno/interação com os discentes, que mantinham câmeras e microfones fechados durante os encontros síncronos.

Entretanto, sobre esse aspecto em particular, é importante reiterar o fato de que amparados por documentação institucional, nesse caso em particular a resolução do Conselho Superior, foi facultado aos estudantes da Universidade a prerrogativa de permanecerem com suas câmeras e microfones desligados no transcurso das aulas e demais atividades síncronas. Essa decisão muito provavelmente levou em conta a perspectiva de que muitos estudantes reuniriam dificuldades de acompanhar tais atividades, considerando-se para tanto a existência de limitações inerentes tanto ao acesso a computadores, quanto à Internet, necessário ao acompanhamento das aulas e demais atividades formativas naquela oportunidade.

Outras(os) Colegas, por sua vez, reportaram que uma parte dos incômodos vivenciados no transcurso das suas atividades educativas se configurou a partir da busca pela aderência às orientações expressas na própria base documental da instituição, que delibou e normatizou a implantação no ensino remoto emergencial na Universidade.

Sobre esse aspecto, DR.27 afirma categoricamente que:

A orientação do Art.6º parágrafo II da resolução 33.2020 (Priorizar a realização de atividades assíncronas) gerou uma mudança radical na estrutura das minhas disciplinas. Ao invés de "dar aula" eu me comprometi a fornecer material, propor exercícios semanais e corrigi-los (DR.27, 2023).

Observa-se que, emergencialmente, houve a necessidade de transformar aulas expositivas em outras metodologias mais adequadas ao ensino remoto, o que representou dificuldade para os docentes com práticas didático-pedagógicas mais tradicionais.

A partir dessa compreensão, tomando por base uma experiência construída ao longo de dezoito anos no contato cotidiano com atividades pedagógicas, entendo que esse esforço de conversão poderia envolver, dentre outras ações, a necessidade de repensar as atividades em si; de identificar quais artefatos tecnológicos, pelas suas características, deveriam/poderiam ser utilizados; de adquirir o conhecimento necessário para utilizar as tecnologias disponíveis; de executar o processo de conversão correspondente; de realizar testes de integridade e, por fim, de efetuar a postagem das atividades no ambiente virtual de aprendizagem selecionado.

Em continuidade, percepção de contorno similar àquela construída por DR.27 foi manifestada por DR.35 ao empregar o seguinte relato:

O problema foi o pouco tempo entre a definição pela UFJF de que seria adotado o ERE e o reinício do semestre 2020.1, no formato remoto (menos de 1 mês). Dessa forma, não foi dado ao corpo docente o tempo necessário para a preparação dos materiais principalmente para o conteúdo assíncrono (sugerido fortemente pela resolução do Congrad que regulamentou o ERE na UFJF).

Embora eu já tivesse capacitação em *Moodle* há alguns anos e tenha feito a capacitação à véspera do início do semestre 2020.1 em ERE, foram dois semestres concentrados, sem ter tido tempo de preparar previamente materiais = logo, estávamos sempre correndo contra o tempo e com pouco tempo e espaço de reflexão sobre as práticas (DR.35, 2023).

Certamente, a variável tempo assume um contorno relevante na construção do esforço de capacitação colocado à disposição do corpo docente da Instituição. Essa constatação se faz pois é fato que, entre a decisão da Administração Superior da Universidade pela interrupção das atividades presenciais e a consequente retomada do período letivo a partir do ensino remoto, conforme sinalizado anteriormente, foram decorridos seis meses.

Ainda sobre esse aspecto, é importante e oportuno lembrar que o 1º semestre de 2020 foi iniciado com aulas presenciais, ao longo de sua primeira semana, conforme calendário acadêmico oficial da instituição. Entretanto, na busca por contextualizar a situação no seu início e na realidade, não se esperava que a pandemia tivesse a duração que teve. Nesse recorte, os primeiros meses apontavam para uma expectativa inicial de que, em pouco tempo, a situação se resolveria e voltaria ao normal.

A continuidade dessa análise revela também que alguns Colegas reportaram o baixo envolvimento dos Alunos nas disciplinas como mais um elemento dificultador na condução dos trabalhos docentes em ambiente remoto. Sobre esse aspecto, DR.17 construiu a seguinte percepção:

[...] na verdade o ambiente de ERE havia sido concebido como similar ao presencial, o que dificultou muito que os conteúdos funcionassem da mesma forma. Não recebemos qualquer instrução para uma adaptação dos conteúdos para o ensino à distância, então funcionou, acredito que em todo o país, como um ambiente que

tentava reproduzir a sala de aula, só que sem a interação e efetiva presença dos alunos, que acionavam esses conteúdos como se fossem vídeo aulas de acordo com suas conveniências (DR.17, 2023).

Nessa construção, a(o) respondente não apenas expõe as dificuldades face à pouca presença e interação dos discentes no transcurso da sua disciplina, mas também chama a atenção para um aspecto considerado como relevante e mencionado no referencial teórico do trabalho. Na sua concepção, o ensino remoto emergencial foi concebido como uma espécie de alternativa para espelhar práticas pedagógicas normalmente empregadas no ensino presencial, fato esse que, na sua percepção, contribuiu para dificultar em muito a construção do processo de interação com os alunos e isso se deu, no seu entender, pela ausência de instruções e orientações pontuais que pudessem permitir tais aproximações.

Entretanto, cabe reiterar que, de acordo com Resolução CONSU 33 (2020):

O ERE será adotado temporariamente para desenvolver as atividades acadêmicas curriculares com mediação pedagógica a partir da utilização de tecnologias digitais de informação e comunicação, possibilitando a interação estudante-docente-conhecimento (UFJF, Resolução Consu 33/2020, p. 2).

Em síntese e considerando-se as percepções da(o) respondente face à base informacional que deliberou sobre o espaço de atuação do ensino remoto emergencial no âmbito da Universidade, é possível identificar lacunas entre as expectativas em relação ao ERE face à realidade observada e, mais do que isso, vivenciada no cotidiano e ao longo do processo, a partir da sua ativação.

Portanto, tomando por base esse raciocínio, penso que não está necessariamente implícito no texto daquela resolução que o ensino remoto emergencial tenha sido concebido para espelhar em meio digital as atividades originalmente elaboradas para aplicação mediante encontros presenciais.

Em continuidade às informações de DR.88, elas se revelam próximas às observações da(o) Colega DR.17, compartilhando uma reflexão interessante e que, no limite, faz menção sobre distanciamentos entre o ERE e o ensino à distância. De acordo com a sua percepção:

O processo de aplicação de uma disciplina no ERE foi mais desafiador, visto que não se tratava de uma disciplina EAD, e sim uma adaptação da rotina presencial de ensino a um novo contexto digital. Os materiais precisavam dialogar com a/o estudante de maneira mais pessoal e detalhada, houve a necessidade de produzir diversos tipos de materiais autorais distintos (jogos em H5P, vídeos, atividades gamificadas, podcasts, infográficos, etc) e dar feedback mais detalhado das atividades, dada a impossibilidade de explicar questões que seriam rapidamente sanadas num contexto presencial (DR.88, 2023).

De acordo com portaria do Ministério da Educação, que na época deliberou sobre a implantação do ensino remoto emergencial como estratégia a ser adotada para garantir a retomada

das atividades educativas nas instituições de ensino superior, subordinadas à sua esfera de decisão, aquela modalidade de ensino é composta por:

[...] atividades letivas que utilizem recursos educacionais digitais, tecnologias de informação e comunicação ou outros meios convencionais, por instituição de educação superior integrante do sistema federal de ensino, de que trata o art. 2º do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017 (Portaria MEC nº 544, 2020).

Dando continuidade à análise em curso, o relato de DR.51, expresso abaixo, também se soma àqueles construídos pelos demais colegas, que reportaram sensações de desconforto sobre a ausência de interação dos alunos como um elemento sensível para a construção do processo de aprendizagem, ao considerar basicamente que a:

Falta de interação dos alunos de graduação comigo durante as atividades síncronas (câmeras fechadas, sensação de estar falando sozinha e não ter de fato ninguém na sala virtual) - Os alunos também não estavam preparados para esta forma de recebimento de conteúdo e muitos não sabiam como anexar trabalhos a plataforma, etc... [...] (DR.51, 2023).

Entretanto, essa pesquisa revelou também outras percepções de desconforto, manifestadas por alguns Colegas, agora mais fortemente voltadas à ausência de funcionalidades nos ambientes virtuais utilizados no transcurso de suas atividades durante o contato com o ensino remoto emergencial. Dentre elas, destaca-se o relato empregado por DR.85, ao argumentar que:

As aulas pelo *Meet* não puderam ser acompanhadas adequadamente pelos alunos surdos (Letras-Libras), pois não havia a "janela dos intérpretes", simultânea à minha apresentação síncrona (professora da disciplina). As aulas gravadas só disponibilizavam a minha apresentação (os surdos assistiam às aulas síncronas pela janela que cada um dos intérpretes "abria", de 20 em 20 minutos, pois era necessário o revezamento entre os intérpretes, em função da demanda cognitiva). Os surdos marcavam com aquele "alfinete" o intérprete "da vez" e acompanhavam presencialmente as aulas no *Meet*. Mas se quisessem assistir depois, novamente, a uma aula gravada, isso não era possível, porque só a minha "janela" aparecia na gravação. Faltou ao *Meet* o recurso da "janela do intérprete". A solução que encontramos foi cada intérprete gravar a si mesmo e depois me enviar por e-mail o vídeo, para que eu pudesse disponibilizar a gravação para os alunos surdos (DR.85, 2023).

A análise desse relato reforça percepção já manifestada anteriormente, por meio da qual busquei chamar a atenção sobre a importância de que o processo de capacitação docente envolvendo o contato e o manuseio das funcionalidades disponíveis nos ambientes virtuais adotados poderia ter sido concebido e implementado sob um olhar de cunho pedagógico.

Exatamente em função disso é possível imaginar que uma análise prévia sobre essa diversidade, envolvendo principalmente as especificidades inerentes à construção do aprendizado por

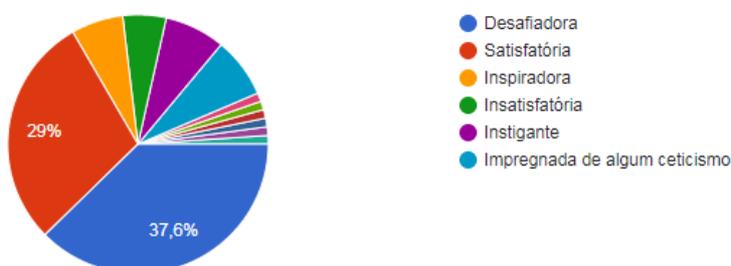
áreas distintas ou mesmo situações sensíveis, como essa apontada no relato da(o) Colega DR.85, poderiam ter sido alvo de um olhar pedagógico.

Seja como for, por mais uma vez, valoriza-se aqui com máxima ênfase os esforços de enfrentamento ao problema empregados pela(o) colega que, mesmo diante da limitação identificada no trato com ambiente virtual adotado como suporte instrumental para realização de seus fazeres docentes, não apenas se recusou a sucumbir, mas também buscou por alternativas que lhe permitiram contorná-la da melhor forma possível.

Ainda na trilha do percurso das práticas docentes realizadas pelas(os) Colegas *durante* o contato com o ensino remoto emergencial, as próximas linhas expõem percepções e diálogos, construídos a partir das respostas à seguinte questão: *A partir da condução de sua disciplina, como você classificaria a sua interface pessoal com o ERE e os objetos de aprendizagem adotados, a partir das seguintes alternativas: () desafiadora; () satisfatória; () inspiradora; () insatisfatória; () instigante; () impregnada de algum ceticismo.*

A figura 11 abaixo expõe a categorização das interfaces pessoais declaradas pelos respondentes, a partir do contato o ensino remoto emergencial:

Figura 10 - Categorização da Interface Pessoal com o ERE



Fonte: Elaborado pelo Autor com base nos Dados da Pesquisa (2023)

A análise preliminar no gráfico acima permite identificar que 37,6% dos respondentes consideraram como *desafiadoras* as suas interfaces pessoais com os objetos de aprendizagem adotados, durante o contato com o ensino remoto emergencial.

Já 29% das(os) Colegas consideram a experiência como *satisfatória* e assim, o quadro se completa a partir da observação de uma leve oscilação entre 5 e 7% dos respondentes, os quais se posicionaram de forma aderente às demais alternativas (*inspiradora*, *insatisfatória*, *instigante* e *impregnada de algum ceticismo*), respectivamente.

Inicialmente, julgo importante registrar, como uma grata surpresa, o fato de que somados os percentuais atribuídos às interfaces pessoais dos(as) Colegas com o ensino remoto emergencial, respostas envolvendo percepções tanto *satisfatórias*, quanto *desafiadoras* tenham alcançado 66,6%

do total das respostas obtidas, pois trata-se de um percentual que pode ser considerado como significativo.

Assim, no intuito de identificar como essas percepções foram construídas, a próxima questão do instrumento adotado para a produção de dados solicitou aos respondentes que, por gentileza, pudessem *comentar sobre suas impressões, a partir das opções assinaladas na questão anterior*.

Num primeiro momento, privilegiando os percentuais considerados como os mais expressivos, as próximas linhas buscam por compreender como alguns Colegas correlacionaram suas interfaces pessoais com o ensino remoto, as quais lhes conduziram a registrar as opções consideradas como *desafiadoras e satisfatórias*, respectivamente. No âmbito das impressões de caráter desafiador, DR.44 teceu a seguinte argumentação:

O desafio diz respeito à necessidade de concisão (diante da percepção de superficialidade no tratamento de alguns conteúdos). Também toca na questão da promoção do protagonismo discente (desafio que também está presente em ofertas presenciais). A realização de trabalhos aplicados foi uma forma de atenuar o segundo ponto mencionado (DR.44, 2023).

Percepção semelhante foi construída por DR.46 ao aludir que foi desafiador na medida em que foi muito difícil identificar se:

[...] o estudante estava realmente entendendo bem o conteúdo. Por vezes é possível ter certa maleabilidade do conteúdo se se percebe que a turma tem alguma dificuldade. No ensino remoto emergencial era muito difícil ter um retorno da turma (DR. 46, 2023).

Essas respostas construídas pelas(os) Colegas DR.44 e DR.46 procuraram, cada qual à sua maneira, abordar um aspecto interessante, envolvendo a construção de alternativas que permitissem de alguma forma a busca por possibilidades de ampliar o senso de participação e protagonismo discente no transcurso de suas respectivas disciplinas, seja pela proposição de trabalhos, ou mesmo pela perspectiva de alguma flexibilização sobre o conteúdo aplicado.

Nesse sentido, suas falas se somam e, assim, reforçam outras vozes que, em momentos anteriores, também ecoaram no sentido de trazer à tona o grau de dificuldade observado no que diz respeito ao contato e interação dos alunos com os conteúdos aplicados ao longo dos fazeres docentes, conforme já anteriormente comentado.

No entanto, cabe mencionar que DR.44 fez interessante menção sobre os desafios envolvendo os esforços para manter a participação e o protagonismo discente, cuja redução, sentida a partir do contato com o ensino remoto, via de regra também tem se manifestado na realização de atividades formativas no ensino presencial.

Ainda sobre essa perspectiva de caráter desafiador, DR.51 teceu o seguinte relato:

Nunca tinha dado aulas online, minha experiência era restrita à participação em bancas de defesa de mestrado e doutorado online e reuniões de orientação, científicas, etc. Foi muito difícil definir quanto tempo teriam as aulas gravadas, como inserir conteúdos que poderiam aproximar-se da prática clínica, criar atividades avaliativas usando o *google forms*, mudar a forma de avaliação de questões abertas para questões [...] (DR.51, 2023).

Mantendo uma argumentação de caráter similar, DR.54 argumenta que:

Mudar toda a forma de expor um conteúdo com aplicações práticas para um cenário *on line* foi desafiador e por vezes não atingiu o aluno da mesma forma que as aulas presenciais. Além disso, a falta do "olho no olho" limitou muito a didática mais individualizada com relação a sanar dúvidas e trocar conhecimentos (DR.54, 2023).

Por sua vez, DR.74 afirma que sua percepção foi desafiadora, pois:

[...] pela primeira vez tive a obrigação de ministrar aula em espaço virtual. Provocou incerteza ao trabalhar em espaço desconhecido, também mostrou outra forma de fazer com múltiplas possibilidades para o ensino (DR.74, 2023).

Já na concepção da(o) Colega, DR.79 os maiores desafios enfrentados foram:

[...] garantir a melhor interação com os alunos através do ERE; motivar e envolver os discentes para o melhor aproveitamento do conteúdo oferecido e encontrar os melhores meios de avaliação de participação na disciplina (DR.79, 2023).

Essas contribuições, construídas a partir de olhares diferenciados em relação às anteriores, têm em comum a percepção do desafio mais fortemente associada ao ineditismo no manejo de tecnologias de informação e comunicação na execução das atividades docentes cotidianas, mais especificamente voltadas às aulas ministradas.

Sobre essa perspectiva, queiramos nós ou não, ao longo de quatro períodos letivos sucessivos, em função de uma pandemia, lamentavelmente a escola deixou de ser o lócus central da atividade docente e, sobre esse aspecto em particular, comungando com as reflexões de Boto (2022), é importante perceber que:

Alguns já assinalam a perda de qualidade do ensino ministrado virtualmente [...]. Outros [por sua vez] procuram visualizar qual é a potência do que vem acontecendo; ou seja, quais lições poderemos tirar desse tempo em que a escola não esteve à nossa frente? (p.1) [Grifo nosso].

Em síntese, fica a percepção de que, da mesma forma que lições podem ser aprendidas, determinadas limitações também podem ser mitigadas, a partir de múltiplos cenários e contextos de atuação profissional, principalmente em se tratando do exercício da docência.

As percepções dos(as) Colegas DR.14 e DR.64, expressas a seguir, não apenas reforçam, mas também exemplificam essa percepção, ao afirmarem, respectivamente, que:

O período em si, de pandemia, já foi algo muito desafiador [...] Ter uma internet boa foi um diferencial. Mas não tivemos nenhum suporte da Universidade neste sentido. Eu mesmo tive que comprar mais de 20m de cabo e instalar do roteador até meu "escritório" (meu quarto), para ter uma melhor estabilidade. Outra dificuldade era dar aula (eu fazia síncrona) com filhos em casa, barulho em casa e nos vizinhos, esposa e filhos entrando no quarto. Todos eles participaram das aulas...rsssss [...] Mas muitos professores tiveram muita dificuldade com o uso da tecnologia. Outros, que já usavam Moodle, não tiveram tantos problemas. Como chefe, eu aprendi e junto a um bolsista de TI, preparamos um curso para os professores (DR.14, 2023)

Tenho quase 30 anos de docência no ensino superior, destes, apenas dois anos de uso contínuo e exclusivo de uma plataforma digital para oferecer disciplinas na graduação e pós-graduação exclusivamente em um ambiente AVA. A cada semestre de ERE, eu tinha a convicção de que ainda havia muito a aprender (DR. 64, 2023).

Reflexão similar foi empregada pela(o) respondente DR.9, ao construir a reflexão abaixo, amparada pela sensação desafiadora na realização do ERE, ao afirmar que:

A nova realidade enfrentada pelo isolamento imposto na época da pandemia se refletiu diretamente em um trabalho profissional que tinha o contato presencial como um dos seus aspectos mais habituais. Entender a distância, o uso das ferramentas, as novas formas de ministrar aulas, acompanhar o desenvolvimento da turma, aplicar e corrigir trabalhos foram questões interessantes de serem enfrentadas durante o período (DR.9, 2023).

Por sua vez, DR.89 expressou seu sentido de desafio, ao alegar que considerou sua interface pessoal:

[...] como desafiadora, não necessariamente com relação aos objetos de aprendizagem adotados, mas sim no que tange à necessidade de contato com o ensino remoto emergencial em ambiente de pandemia. Momento esse, impregnado de muitas dúvidas em relação a possibilidade de construir um espaço verdadeiramente interacional com os alunos, por intermédio das tecnologias disponíveis (DR.89, 2023).

Fortalecendo argumentos sobre a perspectiva *desafiadora* inerente ao contato com o ensino remoto emergencial, manifestada por um contingente significativo, representando cerca de 1/3 dos respondentes desta pesquisa, ainda há algumas manifestações que merecem destaque especial, dentre quais se podem mencionar, como exemplo, a contribuição da(o) Colega DR.85, ao afirmar que o desafio maior foi:

[...] corrigir todas as atividades escritas pelo *Classroom*: muitos alunos precisavam reescrevê-las a partir de meus comentários, o que foi extremamente desgastante para mim, um retrabalho. Em um atendimento presencial, seria possível explicar diretamente aos alunos os problemas; no ERE, minhas orientações precisavam ser escritas de modo muito detalhado para serem entendidas e apreendidas (DR.85, 2023).

Esse relato reforça e de certa forma corrobora percepções já anteriormente manifestadas, na medida em mesma premida(o) pela necessidade de empregar esforços adicionais no transcurso e desdobramento de suas atividades, tidas como convencionais, em nenhum momento a(o) Colega abdicou do direito de exercer sua professoralidade, no sentido de superar dificuldades, algumas das quais envolvendo a construção do sentimento de desgaste. Ainda assim, o trabalho, mesmo executado com senso de duplicidade, efetivamente foi realizado.

É estimulante perceber o quanto exercício da docência pode se revelar, em boa medida e com propriedade, como um verdadeiro ato de resistência.

Digo isso pois no recorte da atuação profissional, sob uma perspectiva instrumental, muitas adequações, concepções e ajustes tiveram que ser empregados ao longo do processo para que pudéssemos contornar dificuldades, limitações e incertezas, inerentes ao contato com o ensino remoto emergencial naquele momento e, principalmente, atuando sob um cenário conturbado e em ambiente pandêmico.

Sobre esse prisma, evidencia-se também a necessidade de reconhecer aspectos simbólicos no contato com as tecnologias digitais, que podem influenciar o seu uso para além do aspecto meramente instrumental.

Dito isso, a partir desse ponto, nos ocuparemos em analisar as falas de colegas que manifestaram percepções *satisfatórias* durante o contato efetivo com o ensino remoto emergencial. Para tanto, a contribuição de DR.77, muito embora não descarte a percepção sobre os desafios enfrentados naquela oportunidade, nos traz o seguinte relato:

O ERE trouxe-nos grandes desafios, sobretudo no campo educacional, mas acredito que eu tenha tido uma experiência e a condução das atividades acadêmico-profissionais de modo satisfatório, pois consegui dinamizar um pouco as aulas, conduzi-las e adequar algumas atividades para o ensino remoto (DR.77, 2023).

A partir dele, é possível identificar esforços empregados pela(o) colega na condução de sua docência, dentre os quais a busca pela dinamização dos encontros, somada aos esforços para adequação das atividades ao modelo remoto. Ainda com base nessa percepção, outros relatos também foram construídos, mantendo traços que buscam, cada qual à sua maneira, valorizar o aprendizado a partir de esforços empregados na superação de dificuldades vivenciadas naquela oportunidade. Nos

relatos abaixo, se revela o entendimento de que o uso de TIC pode contribuir com os processos de ensino e aprendizagem.

Ao aprender a usar a plataforma em prol do conteúdo entendi algumas vantagens do formato sobre a forma presencial. Prefiro as aulas presenciais, mas o uso da tecnologia foi essencial para ampliar o processo de ensino e aprendizagem. Por isso continuo usando e detestaria ficar sem o *Classroom* como apoio (DR.04, 2023).

Considero satisfatória pois consegui transmitir as informações necessárias para a formação dos alunos, mas acredito que poderia ter sido melhor, como também, a participação discente era muito complexa, pois a grande maioria sequer aparecia nas aulas síncronas, o que me fez gravar todas as aulas (DR.18, 2023).

Como já afirmado, já tinha experiência em abordagens EAD. Contudo, a ferramenta google sala de aula permitiu aprimorar algumas práticas que não possuía no uso do *Moodle* (DR.78, 2023).

Percepções de caráter similar foram compartilhadas por outras(os) colegas, que também buscaram por valorizar o quanto a aquisição prévia de alguma aprendizagem no uso de ambientes virtuais assumiu um papel determinante para com o trabalho no ensino remoto emergencial, ao longo do período de pandemia.

Nesse sentido, DR.84 afirmou que *“já conhecia uma das ferramentas e o tempo de colocar tudo online não deu muito tempo para muitas pesquisas de ferramentas complementares”* (DR.84, 2023).

Valorizando de forma ainda mais enfática a perspectiva e importância do treinamento, o(a) respondente DR.52 empregou o seguinte discurso: *“com muito treinamento e a partir de erros e acertos, consegui postar e receber videoaulas e atividades, além de realizar aulas síncronas”* (DR.52, 2023).

Já sobre uma perspectiva que traz à tona a capacidade de adaptação docente ao cenário, DR.50 argumenta que, *“durante a pandemia consegui construir e organizar materiais didático-pedagógicos, como também possibilitar participação e aprendizagem dos estudantes”* (DR.50, 2023).

Mantendo um recorte de caráter similar, DR.53 nos ofereceu o seguinte relato: *“Eu me adaptei bem e continuo usando os recursos tecnológicos como apoio às disciplinas presenciais”* (DR.53, 2023).

Pode-se compreender, a partir destas falas que, mesmo atuando num cenário demarcado por muitas fragilidades e angústias provocadas pelo advento da pandemia e por mais intensas que tenham sido as dificuldades e limitações enfrentadas, a maior preocupação dos (a) Docentes parece ter sido a busca por ações que permitiriam superá-las com vista a um objetivo maior, que envolve contribuir para fortalecer o processo de aprendizagem dos seus alunos.

Nesse sentido, surpreendeu-me também, de forma intensa, identificar que alguns Colegas que responderam a essa pesquisa consideraram suas interfaces pessoais com o ERE e os objetos de aprendizagem adotados como *instigantes e inspiradoras*.

Com base nessa percepção, as próximas linhas trazem à tona alguns desses relatos, a partir dos quais procurei construir e compartilhar algumas impressões pessoais.

Sobre o caráter instigante da experiência, a(o) colega DR.20 afirmou:

O novo assusta, mas estimula também. Propor uma disciplina toda de laboratório para a via remota para que os alunos consigam reproduzir em casa, foi desafiadora, mas muito instigante. Me permitiu aprender e ter contato com TI como possibilidade de ensino que se não fosse a necessidade não teria buscado. Acabou criando um formato que se adaptaria perfeitamente para um formato EAD se um dia fosse necessário (DR.20, 2023).

Em linhas gerais, pelo que se pode depreender, a (o) Colega promoveu, por meio de sua resposta, uma verdadeira combinação de sentidos para dialogar com a questão. Dessa forma, sentimentos como *aprendizado e desafio* permearam sua reflexão. Nesse sentido, contribuíram para formar uma compreensão diferenciada sobre a existência de novas possibilidades de ensino, as quais podem ser potencializadas por intermédio do uso mais intensivo de tecnologias de informação e comunicação, situação essa considerada como instigante.

Tão importante quanto foi a possibilidade de construir, por meio daquele binômio supramencionado, um novo formato didático e de caráter diferenciado, que poderá lhe permitir ministrar seus conteúdos, por intermédio da modalidade a distância num futuro próximo, desde que haja essa necessidade ou mesmo alguma obrigatoriedade nesse sentido.

Ainda que de forma inferencial, essa é uma possibilidade que pode se materializar. Entretanto, há que se perceber também que, conforme sinalizado em momento anterior, o ERE e o ensino a distância, muito embora estejam fortemente apoiados no uso mais intensivo de tecnologias de informação e comunicação, são considerados para efeito dessa pesquisa como conceitos distintos.

Reitero que para a construção de ambientes de aprendizagem orientados sob um olhar pedagógico para lidar com o ensino a distância, se faz necessário o exercício de um pensar que envolva desde o projeto pedagógico, até a completa estruturação da proposta de ensino que, por sua vez, perpassa pela adequação do projeto pedagógico, construção das ementas, estruturação dos conteúdos correspondentes e projeção de objetos de aprendizagem, inerentes e aderentes às respectivas disciplinas a serem ministradas.

No que se refere ao ensino remoto, é possível afirmar categoricamente que, de fato, ele representou nada além de uma alternativa de caráter emergencial, no intuito de possibilitar a continuidade das ações educativas na Universidade, a partir de uma proposta que, na melhor das

hipóteses, sugere a realização de um esforço de caráter meramente adaptativo ao cenário que nos foi imposto pela pandemia do Covid-19. Essa linha de raciocínio tem amparo na percepção de DR.13, ao afirmar que “[...] *devido ao período de incertezas (emocionais, de vida e de trabalho), atuar como docente exigiu uma transformação significativa não só no ato de ensinar-aprender, como também de conviver on-line*” (DR.13, 2023).

Na realidade e até onde se pode perceber, outros desafios e impactos também foram identificados por Colegas ao longo trabalho com o ensino remoto emergencial, dentre os quais merece destaque o relato construído por DR.11 ao afirmar que:

Foi um aprendizado grande para mim, apesar de um enorme desafio, mas necessário para inserção na realidade que vivemos. Para os alunos, não senti um aproveitamento total, não entenderam ou se adequaram ao modelo. Senti uma degradação do aproveitamento dos alunos, ao longo dos períodos na modalidade ERE, sendo maior, quase que total, na primeira turma e praticamente ineficiente para a última turma que trabalhei nesta modalidade (DR.11, 2023).

Com base nesse relato, é possível identificar com clareza a preocupação da(o) Colega com relação ao aproveitamento dos seus alunos que, em síntese, pode ter sido construída por razões distintas, capazes de envolver tanto a falta de entendimento, quanto a dificuldade de adaptação ao modelo didático empregado por parte dos estudantes.

Ainda assim, revela nas entrelinhas uma perspectiva interessante e de certa forma desafiadora, na medida em que na percepção daquela(e) Colega, parece ter havido algum senso de degradação do aproveitamento discente no recorte de sua disciplina. Essa certamente é uma constatação que merece atenção, desde que devidamente colocada sob as lentes de um olhar pedagógico.

Outros Colegas, por sua vez, consideraram como instigante o contato com aquela experiência de ensino e essa percepção é corroborada, a partir dos seguintes relatos: na concepção de DR.48, “*foi uma conquista dominar a ferramenta e atuar em outro ambiente, até então desconhecido*” (DR.48, 2023). Percepção similar é compartilhada por DR.68, ao afirmar que “*a adaptação às novas tecnologias foi um desafio interessante*” (DR.68, 2023).

Já para DR.55, o contato com as tecnologias de informação e comunicação adotadas em suas atividades docentes, ao longo do contato com o ensino remoto, foi considerado como *inspirador*, pelo fato de que lhe permitiu “*utilizar outra ferramenta foi muito interessante para renovação do conteúdo e reavaliação do mesmo*” (DR.55, 2023).

Próximo ao relato anterior, DR.81 empregou o seguinte discurso:

Achei inspiradora na medida em que apresentou uma ferramenta de gerenciamento de atividades com as turmas com excelentes possibilidades de aprendizagem. Passei a utilizar a plataforma *Google Classroom* desde então (DR.81, 2023).

Entretanto, a partir da construção de outros olhares, mesmo considerando que ao final das disciplinas ministradas por intermédio do contato o ensino remoto emergencial, o resultado obtido tenha sido proveitoso, chama a atenção o relato compartilhado pela(o) Colega DR.69, ao argumentar que:

[...] foi muito desgastante lidar com tecnologias de uma hora para outra, sem ferramentas para além dos vídeos que pudemos gravar e dos encontros síncronos com os alunos. A fase foi muito desgastante e lecionar via tecnologias foi uma experiência nova enriquecedora, mas imposta pela pandemia. O sofrimento do momento tanto para professores e alunos foi impactante. Posso dizer que acabamos realizando um bom trabalho, mas sob imposição porque não havia opção face à pandemia. Penso que uma integração com tecnologias à docência seria importante, interessante e menos desgastante se fosse feita aos poucos, gradativamente e com cursos para dominarmos um maior número de ferramentas para minimizar o cansaço do ensino remoto (DR.69, 2023).

Ao analisar essa fala, é possível inferir que a menção ao termo desgastante diz mais sobre a exiguidade de tempo e, por conseguinte, de esforços mais fortemente comprometidos em garantir a execução de um processo de capacitação prévia de docentes com vistas a possibilitar um contato mais amigável com o ensino remoto emergencial do que propriamente sobre os resultados advindos a partir dos esforços realizados durante a atuação docente.

Sobre esse aspecto, Borges (2010) já chamava a atenção sobre a importância de se evitar a construção, desdobramento e implementação de processos de aprendizagem de forma “*aligeirada e superficial*” pois, ao caminhar nessa direção, as perspectivas de sucesso tendem a ser reduzidas, considerando-se para tanto as oportunidades potenciais que poderiam se transformar em realidade, gerando, assim, múltiplos benefícios para integrantes dos sistemas aprendente e ensinante, respectivamente.

Em linhas gerais, a Universidade se constitui como uma instituição que, na sua essência, busca por privilegiar, valorizar e, mais do que isso, estimular a construção do livre pensar, fato esse que, pelo menos em tese, tende a culminar com a possibilidade de que sejam empregados olhares distintos e diferenciados sobre um determinado tema, artefato ou fenômeno.

Com base nessa orientação, essa investigação também ofereceu aos respondentes possibilidades para que pudessem manifestar livremente suas impressões e interfaces pessoais, a partir do contato com o ensino remoto emergencial.

Concluindo essa seção, procuramos nas linhas abaixo identificar, compreender e estabelecer diálogos possíveis com respostas envolvendo percepções que se mostraram tanto *impregnadas de algum ceticismo* quanto *insatisfatórias* em relação ao contato com o ensino remoto emergencial.

Assim, abrindo espaço para esses relatos, por meio dos quais alguns colegas consideraram que seus respectivos encontros com o ensino remoto emergencial se mostraram impregnados de algum ceticismo, DR.90 construiu a seguinte linha de argumentação:

Minha experiência ficou impregnada de ceticismo, pois não percebi retorno de parte dos estudantes com as aulas remotas síncronas, que podem ser uma ferramenta vantajosa para o ensino. A presença na sala de aula durante as aulas síncronas foi pequena e inconstante, com estudantes entrando e saindo a qualquer momento, mostrando descompromisso em acompanhar o conteúdo. Formei opinião de que o ensino remoto em cursos de graduação presenciais deve ser usado apenas de forma complementar, de forma bem reduzida e controlada [...] (DR.90, 2023).

Uma interpretação possível sobre essa construção permite inferir que boa parte do ceticismo evidenciada pela(o) Colega se mostrou fortemente ancorado tanto na baixa frequência dos alunos nas atividades síncronas propostas, quanto na ausência de retorno deles, a partir do seu transcurso.

Paralelamente, é possível identificar também que causou incômodo à(o) colega o fluxo de entrada e saída dos estudantes do ambiente virtual por meio do qual os encontros se desdobravam.

No geral, essa perspectiva que alude sobre a redução da participação discente no desdobramento das atividades educativas já foi abordada e comentada anteriormente e, a julgar pelos relatos e percepções de alguns Colegas, esse fenômeno tem se manifestado de forma até certo ponto recorrente, mesmo nas aulas presenciais.

Em síntese, é possível inferir que o sentimento de ceticismo reportado não parece estar sustentado ou mesmo contribuir para com o estabelecimento de uma possível relação de causa e efeito envolvendo a adoção do ensino remoto emergencial e a redução na participação discente nas atividades formativas.

Ainda assim, também é possível intuir que podemos estar diante de mais um desafio que, por sua vez, pode suscitar a necessidade de novas investigações voltadas a identificar os motivos que tem contribuído para reduzir o interesse e a participação dos estudantes nas atividades educativas, sejam elas ministradas de forma remota ou presencialmente.

Já a partir da visão da(o) colega DR.73, foi possível identificar uma abordagem diferente daquela comentada anteriormente, ainda sobre o sentimento de ceticismo:

Eu procurei desenvolver a disciplina em ambiente virtual com a apropriação que pude obter naquele momento, que foi suficiente para lidar com o básico que oferecia a plataforma. Considerava que a apropriação mais consistente dos recursos da plataforma não daria certo e dificultaria a condução da minha relação com a turma. Em síntese, é isso que penso das plataformas digitais (DR.73, 2023).

Ainda assim, julgo importante destacar que mesmo lidando com uma noção de cautela em relação à adoção de outras possibilidades e funcionalidades do ambiente adotado, o Colega exerceu sua docência a partir do que lhe foi possível, sem abdicar de sua professoralidade e, mais do que isso,

mantendo foco centrado na importância das interações com os alunos como elemento central e indispensável à construção e consolidação do processo de aprendizagem.

A partir de uma linha de argumentação correlata, DR.29 teceu e compartilhou a seguinte reflexão:

É difícil avaliar a experiência com o ensino remoto dado o contexto em que ela se deu. De toda forma, parece-me que o ensino presencial consegue resultados mais positivos, talvez pela sensação mais forte de uma relação interpessoal mais sensível (DR.29, 2023).

Olhar semelhante foi demonstrado por DR.57 ao argumentar que “[...] *a grande questão está na dificuldade de avaliar os discentes, em relação ao conteúdo tratado. Salvo se as avaliações forem presenciais*” (DR.57, 2023).

A experiência de DR.45 também se mostrou impregnada de algum ceticismo. Entretanto, parece ter sido construída a partir de um tom mais enfático, na medida em que, na opinião da(o) Colega, o ensino remoto emergencial representou uma *“ruptura abrupta com o modelo tradicional e incerteza sobre a qualidade de formação dos discentes”* (DR.45, 2023).

Mantendo aderência a uma abordagem de maior ceticismo e criticidade sobre o tema, DR.88 construiu e compartilhou a seguinte percepção:

O ERE não é nem de longe o que considero ideal para a aprendizagem, particularmente para estudantes da educação básica. Portanto, foi uma adaptação em que, apesar dos esforços, jamais chegaria próximo do que conseguimos obter no contexto presencial (DR.88, 2023).

Ao analisar essas falas, particularmente, penso que o apego à presencialidade, considerado como algo tradicional na realização das práticas educativas, de alguma forma pode ser relativizado por uma série de fatores, dentre os quais se podem mencionar: a necessidade de continuidade do trabalho docente em situações de excepcionalidade, exemplificadas pelo próprio ambiente pandêmico, a pouca preparação dos professores para trabalhar por meio de tecnologias e o contexto de tensão e medo que afetou a todos durante a pandemia.

Nesse sentido, Silva e Claro (2009) argumentam que muitos professores permanecem apegados às atividades presenciais, em detrimento de encontros mediados pelas tecnologias de informação e comunicação, muito provavelmente pelo fato de que:

[...] não desenvolveram uma atitude comunicacional que favoreça as interações e a dialógica na aprendizagem. Então podem concluir que é necessário desenvolver uma atitude comunicacional, não apenas atenta para as interações, mas que as promovam de modo efetivo (p. 88).

Para além disso, podem também possibilitar num futuro, que se estima como muito próximo, o contato com novos modos e formas de ensinar e aprender, por intermédio da adoção de tecnologias outras e ainda mais avançadas que possam, por exemplo, eliminar ou mesmo minimizar muitas das lacunas observadas atualmente.

Em linhas gerais, isso tende a envolver a necessidade de criação de novas estratégias de abordagem, voltadas ao exercício da atividade docente e assim, sob amparo e apoio nas percepções de Magalhães e Garcia-Reis (2022, p. 3), também prefiro imaginar que “*a justificativa para criar novas estratégias, percursos e ações de formação centra-se na necessidade de reflexão crítica sobre a docência como trabalho, que vai além da transmissão de conhecimento disciplinar*”.

A partir das linhas a seguir, buscar-se-á complementar a compreensão e interpretação das respostas emitidas pelas(os) Colegas que consideraram como *insatisfatória* a interface, tanto pessoal, quanto profissional, construída no contato com o ensino remoto emergencial, a partir do efetivo exercício suas atividades docentes.

Contudo, inicialmente, julgo importante observar que as respostas que apontaram nessa direção representaram apenas 5% do total obtido nessa questão específica. Nesse sentido, foi interessante perceber que o senso de insatisfação demonstrado por alguns respondentes pode ser aglutinado em função de percepções distintas sobre os motivos que deflagraram a construção daquele sentimento.

Nesse sentido, envolvendo senso de insatisfação pela ausência de contato e interação com os estudantes, os Colegas DR.17 e DR.90 construíram os seguintes relatos:

De início me senti desafiada e de certa forma até motivada, mas ao longo do curso me sentia frustrada toda vez que terminava uma aula, pois não havia qualquer interação, percebia claramente o quanto os alunos estavam distantes e sem motivação para se envolver [...] (DR.17, 2023).

Considero a experiência com o ERE insatisfatória, pois a interação com os estudantes foi muito baixa. A maior parte não interagiu nas aulas e apresentou baixa participação nas atividades, mesmo sendo grupos reduzidos com cerca de dez estudantes (DR.90, 2023).

A percepção sobre as supostas ausências de suporte e treinamento como elementos de capacitação por parte da Universidade foram determinantes para conduzir outros respondentes a construírem sentimentos de insatisfação na realização de suas atividades formativas durante o contato com o ERE.

Nessa linha de argumentação, para DR.22, a interface com o ensino remoto emergencial foi considerada como “*insatisfatória uma vez que a falta de suporte e treinamento tornou a experiência frustrante*” (DR.22, 2023). Já DR.58, por sua vez, argumentou que:

Fiz o que pude: atividades síncronas com mesa digitalizadora, canal no YouTube com conteúdos, cortes no YouTube com trechos das aulas, mas meu contato com os mesmos estudantes depois mostrou como certos assuntos ficaram defasados (DR.58, 2023).

Buscando pela construção de diálogo com essas últimas manifestações, porém reafirmando minha identidade e condição docente, sinceramente me pergunto, depois de passado esse período, que lições podem ser apreendidas a partir disso?

Nesse sentido, para auxiliar na construção de possíveis caminhos, recorro por mais uma vez às reflexões expressas por Gonçalves e Faria Filho (2021), ao indagarem:

O que poderemos mobilizar dessa experiência para projetarmos futuras transformações na escola? Alguns já assinalam a perda de qualidade do ensino ministrado virtualmente [...] Outros [por sua vez] procuram visualizar qual é a [real] potência do que vem acontecendo (p. 10). [Grifo nosso].

Certamente, o percurso não é simples e muito menos retilíneo, mas ainda assim, quero – e efetivamente creio – que juntos, somos capazes de identificar trilhas de aprendizagem que podem nos conduzir a importantes e significativas transformações no cenário educacional, impulsionadas principalmente pela ampliação na formação docente, desde os primeiros contatos com o ensino superior.

Portanto, ao pensar num futuro, imagino que ações podem ser concentradas, por exemplo, numa perspectiva voltada à realização de um esforço revisional tanto no projeto pedagógico, quanto na composição da grade curricular voltada à formação de jovens professoras(es), municiando-as(os) desde os primeiros períodos da licenciatura em Pedagogia com conteúdos vinculados a processos formativos, mediados pelo uso mais intensivo de tecnologia de informação e comunicação.

Paralelamente, penso também que esses processos sejam fortemente orientados por práticas de letramento que incluam a perspectiva digital no transcurso de seus fazeres discentes. Esse assunto será retomado e aprofundado mais adiante, nas considerações finais desse trabalho.

Dando continuidade ao esforço de análise, ainda no recorte que envolveu o contato com o ensino remoto emergencial, as(os) respondentes foram instadas(os) a relatar se, no limite, conseguiram classificar aquela experiência como positiva.

A partir disso, foi possível identificar relatos contendo impressões distintas sobre o tema, alguns dos quais estão listados abaixo:

Mesmo diante de muitas limitações e incertezas, essa experiência do contato com o ensino remoto emergencial refletiu traços de positividade, na medida em que todo o esforço demandado, contribuiu para ampliar a percepção de que ainda há um longo caminho a ser percorrido no que tange ao uso mais intensivo de tecnologias de informação e comunicação, no espaço de atuação da educação superior (DR.89, 2023).

Minha experiência foi positiva pois aprendi a interatuar com estudantes em espaços virtuais sem fronteiras geográficas, proporcionando uma experiência de aprendizado enriquecedora. Ministras aulas pela internet evita a necessidade de deslocamentos para os professores e alunos. Isso economiza tempo e dinheiro gastos em transporte, alimentação e outras despesas relacionadas. Ajudou a desenvolverem habilidades tecnológicas essenciais para o mundo atual, o que é uma vantagem significativa em um cenário em constante evolução tecnológica. No entanto, é importante dizer que o ensino online também apresenta desafios é fundamental garantir que haja suporte técnico adequado, que os recursos digitais sejam acessíveis e que a interação e o envolvimento sejam promovidos para obter os melhores resultados possíveis (DR.74, 2023).

Essa experiência foi positiva porque encontrei novas formas de avaliação do desempenho discente que, a meu ver, funcionaram. Além disso, apesar do distanciamento físico, a grande maioria dos alunos participou das discussões de aula, demonstrando que de fato as leituras solicitadas foram feitas e que havia comprometimento com o conteúdo das aulas. Ao final, o feedback dado por todos os participantes foi muito positivo (DR.79, 2023).

Houve pontos positivos. Como o conhecimento e o desenvolvimento de novas práticas pedagógicas. A manutenção do *classroom* como espaço de relacionamento virtual entre os professores e os alunos da disciplina agora que se retornou a normalidade é outro ponto positivo. As entregas de trabalho e a comunicação com a turma ficaram melhores dessa forma (DR.8, 2023).

Toda experiência é positiva se nos preparamos para ver o que há de positivo nela. No meu caso eu produzi um material com uma linguagem que recorria ao imagético e à arte. Também assumi que o tempo de cada um deveria ser respeitado, e não impus aulas síncronas. Outro aspecto que adotei como praxe foi dar amplo atendimento para dúvidas (DR.12, 2023).

Na minha opinião o resultado foi positivo, uma vez que, no meu caso, foram obtidos bons resultados nas avaliações dos alunos realizadas ao longo do ERE (DR.21, 2023).

[...] Foi uma grande oportunidade de aprender a utilizar ferramentas pedagógicas virtuais. Até hoje continuo usando o *Classroom* para me comunicar com a turma, postar materiais e atividades, e dar feedbacks para os alunos (DR.24, 2023).

A minha experiência com o ERE foi muito positiva, pois levou a me capacitar ainda mais tanto na utilização de ferramentas do *moodle*, quanto na produção de vídeo aulas (realizei um curso EAD do Pedro II sobre produção de vídeo aulas). Aprendi a gravar vídeos, a editar e isso foi muito bom, pois hoje eu tenho um material adicional para minhas atividades a distância. O encontro presencial fica mais enriquecido se estudantes, de fato, realizam todas as atividades pré-aula (leitura e vídeos) (DR.28, 2023).

No primeiro semestre em formato ERE, gravei as aulas e disponibilizei momentos síncronos para debate e esclarecimento de dúvidas. No semestre seguinte (e em todos os demais), lecionei de forma exclusivamente síncrona (disponibilizando gravações para os discentes ausentes). Essa mudança melhorou minha experiência, por duas razões: a) permitiu a retomada de uma rotina regular de compromissos (ainda que em casa) e b) favoreceu o vínculo com parte dos alunos (DR.44, 2023).

Considero que foram positivas, pois no contexto de pandemia que vivemos foi a única opção possível e todos, professores e alunos, se esforçaram para fazer seu melhor (DR.63, 2023).

Eu avalio que sim, foram positivas, porque, após o período de ERE, minhas aulas presenciais não mais abdicaram do uso da plataforma Google Classroom como recurso didático complementar indispensável (DR.64, 2023).

Sim, foram positivas porque houve muito aprendizado. Contudo, conforme afirmei na resposta acima, o desgaste foi enorme, pois não havia outra opção (como integrar presencial de remoto). O cansaço dos estudantes e dos professores foi grande (DR.69, 2023).

Acredito que tenham sido positivas, pois a maioria dos alunos interagiu por meio dos recursos disponibilizados, entregou e realizou as atividades a contento (Dr,77, 2023).

Uma síntese sobre esses depoimentos renova minhas esperanças de que, por mais altas que sejam as barreiras que se interponham ao desenvolvimento das atividades educativas, sob quaisquer circunstâncias, encaradas aqui em sentido amplo, sempre buscaremos e muito provavelmente encontraremos maneiras de contorná-las. Uma prova disso pode ser encontrada por intermédio de vários elementos que compuseram cada um dos depoimentos acima.

Dessa forma, é possível identificar que há também um senso de positividade que impulsiona o trabalho docente, no sentido de reverter limitações na busca pela realização de encontros formativos que, por sua vez, sejam capazes de fortalecer e, para além disso, dignificar o espaço de relações verificado entre os chamados sistemas ensinante e aprendente (Belloni, 2009).

Sob esse prisma, conforme comentado anteriormente, essa constatação passa pela necessidade do aperfeiçoamento contínuo do sistema ensinante para que, assim, as relações a serem construídas com o sistema aprendente possam se mostrar mais fluidas, estimulantes e, nesse sentido, possam também contribuir de forma ainda mais efetiva para fortalecer o processo de aprendizagem encarado aqui sentido amplo.

Assim, com aparo nas reflexões de Calderano (2009), estima-se que a adoção e utilização de outras metodologias educativas impulsionadas pela mediação de novas tecnologias de informação e comunicação possa sim contribuir para aproximar ainda mais os espaços educativos coabitados, de forma cada vez mais harmônica e contributiva pelos seus principais interlocutores.

Entretanto, essa pesquisa realizada numa instituição de ensino que não apenas estimula, mas também valoriza e principalmente respeita o espaço ao contraditório, pois por meio dos dados obtidos, revelaram-se também respostas contrárias no que diz respeito ao ensino remoto no transcurso de suas atividades docentes. Tais percepções estão relacionadas abaixo e, na sequência, serão comentadas.

Julgo importante e oportuno mencionar e afirmar que essas falas também receberam desse pesquisador o máximo de respeito e atenção, ainda que minhas impressões pessoais, profissionais e professorais sobre o tema em pauta caminhem em direção diametralmente oposta:

A experiência do ERE foi decepcionante. Pouca interação, dificuldade com aulas dialógicas, enfraquecimento de apreensão de conteúdos da parte dos estudantes, pouco estímulo da parte docente (DR.68, 2023).

Sinceramente, não vi positividade nas experiências vividas. Me senti completamente isolado na sala de aula remota. Em grande parte do tempo, me senti expondo o conteúdo e dialogando com pouquíssimos estudantes. Muitos pareciam nem estar em sala de aula, apenas conectados. Nas situações de diálogo, as participações eram pequenas e quase sempre dos mesmos estudantes. A não obrigatoriedade de abertura da câmera também foi muito negativa, pois não permitiu o reconhecimento físico dos estudantes (DR.90, 2023).

Relatos de caráter similar foram empregadas por outros Colegas em momentos anteriores dessa análise, fato esse que reflete o quão importante é para o exercício das atividades docentes tanto a construção, quanto a manutenção de ambientes que possibilitem a formação de processos interativos entre os membros que compõem os sistemas ensinante e aprendente.

Já as percepções a seguir, expressas pelos(as) respondentes DR.27 e DR.73, parecem apontar para necessidade de ter que lidar com a precariedade de alguns equipamentos ou mesmo limitações tecnológicas, ambas construídas a partir do contato com determinados recursos e objetos de aprendizagem, inerentes ao ambiente virtual, adotado como suporte tecnológico para a condução de suas respectivas disciplinas.

Muito negativas, na verdade. Aprendi a usar bem o *Google Classroom*, mas desisti de gravar vídeos para as disciplinas devido à total precariedade de equipamentos tecnológicos e ao enorme esforço para lidar com plataformas gratuitas on-line (porque nada foi oferecido nesse sentido aos professores do ensino federal) (DR.27, 2023).

Eu consegui desenvolver as atividades, mas considerava as plataformas, sobretudo o *Google Classroom*, insuficiente para manter um diálogo mais profícuo com as/os estudantes acerca dos conteúdos de minhas disciplinas (DR.73, 2023).

De forma complementar, é importante observar que ambas(os) relataram sobre fato de que até conseguiram desenvolver as atividades propostas, mas por razões distintas, esses esforços não foram suficientes para garantir a manutenção de diálogos mais produtivos com os estudantes.

Sobre essa situação, DR.27 faz menção à ausência de apoio aos docentes, numa situação que, muito particularmente, considero como de importância central e, portanto, de caráter capacitivo para lidar com ambientes virtuais de aprendizagem disponíveis naquela ocasião.

Numa linha de alta proximidade envolvendo também o processo de capacitação, DR.4 construiu a seguinte ponderação: “[...] *poderiam ter sido positivas na medida em que os professores tivessem sido minimamente preparados para o desafio que enfrentaram*” (DR.4, 2023).

Já DR.73, por sua vez, considerou em sua fala que o ambiente virtual selecionado ou mesmo indicado para suportar o conteúdo e a construção dos espaços de diálogo com estudantes se mostrou inadequado no que tange ao recorte de sua disciplina.

Ainda sobre esse aspecto, julgo oportuno comentar que, especificamente no que se refere aos ambientes virtuais, a menção que fiz aos termos (selecionado e indicado) expressos no parágrafo anterior está associada ao fato de que a Universidade constituiu um Comitê para analisar e deliberar sobre essa questão.

Os estudos realizados envolvendo tanto a velocidade do link de acesso à rede, quanto uma análise técnica, realizada sobre a capacidade de armazenamento de dados, como já explicado anteriormente, culminou com a orientação para que somente aqueles Colegas que já tivessem mantido algum contato anterior com a Plataforma *Moodle* pudessem escolhê-la como ambiente virtual para suportar a aplicação de suas disciplinas, conforme mencionado anteriormente.

Diante dessa decisão, para aqueles que não se enquadraram naquela condição, a única alternativa possível recaiu sobre a obrigatoriedade de usar o *Google Classroom* como espaço virtual tanto para a construção, quanto para o desdobramento das suas respectivas disciplinas, no lapso temporal em que perdurou o ensino remoto emergencial.

Esta constatação justifica, portanto, a utilização daqueles termos, pois para muitas(os) Colegas, literalmente não houve a possibilidade de identificar, testar, selecionar e, por fim, adotar o ambiente considerado como mais adequado, com funcionalidades e objetos de aprendizagem, que pudessem oferecer as melhores condições de estruturação, desenvolvimento e aplicação dos seus conteúdos.

Complementando essa análise, as argumentações das(os) Colegas DR.53 e DR.88 descritas a seguir fazem alusão a aspectos distintos que contribuíram para com a construção de sentimentos que oscilaram entre cansaço, exaustão e desestímulo, quando do trabalho docente durante a pandemia.

O que mais prejudicava as aulas online eram os problemas de infraestrutura dos alunos, pois muitos só tinham celular e conexão deficiente com a internet. Além disso, por motivos variados, incluindo a má conexão, os alunos ficavam quase todos com câmera fechada, o que era desestimulante (DR.53, 2023).

Foi exaustivo, não pelo uso das tecnologias em si, visto que gosto e tenho relativa facilidade com ferramentas digitais. Porém, o processo foi extremamente trabalhoso, cansativo e com pouco resultado prático (DR.88, 2023).

Assim, DR.53, ao manifestar seu sentimento de desestímulo, basicamente reforçou vozes anteriores que atribuíram sentimento similar face às limitações nas condições infraestruturais dos alunos, envolvendo um mix entre *hardware*, *software* e demais dispositivos de conectividade remota como responsáveis pelas maiores dificuldades na realização de suas atividades docentes naquele

momento. Ainda assim, é importante reiterar que, atenta e consciente sobre o quadro de limitações, a Universidade adotou como medida atenuante disponibilizar equipamentos para um determinado contingente de alunos.

Por sua vez, DR.88 reporta que a sensação de exaustão no exercício de seus fazeres docentes, naquela oportunidade, não esteve necessariamente relacionada ao uso das tecnologias digitais de informação e comunicação, até mesmo pelo fato de se sentir confortável ao utilizá-las, mas sim no desdobramento do processo como um todo, compreendido aqui como a realização das fases preparatórias para o efetivo contato com as tecnologias de informação e comunicação disponíveis, impressão essa que se complementa a partir de uma perspectiva incipiente em relação aos resultados práticos potencialmente observados.

Já DR.75, por sua vez afirma que é difícil avaliar os resultados, pois:

Com o retorno presencial, talvez seja possível comparar e verificar a experiência na ERE, que foi desafiadora pelo momento em que todas as pessoas viviam, de afastamento social, de doenças na família, de mortes de amigos e parentes, que certamente afetou a experiência (DR.75, 2023).

A partir de um olhar diferenciado sobre a questão formulada, a(o) Colega DR.75 afirmou sua dificuldade inicial para realizar alguma comparação entre o ERE e o presencial, pelo fato de que as ações se desdobraram num momento considerado como de extrema sensibilidade e que, em linhas gerais, afetou a todas e todos nós significativamente e de formas distintas. Nesse sentido, esse sentimento também contribuiu em alguma medida para afetar a experiência que foi levada a termo naquela oportunidade.

Dando sequência ao processo, foi solicitado às(os) respondentes para que mencionassem, ao longo do processo de aplicação de suas respectivas disciplinas, ainda em ambiente de ERE: *a) quais as suas percepções sobre a construção do processo de aprendizagem dos Alunos?* e *b) ainda com relação à condução daquele processo, na sua concepção, que variável ou quais variáveis merecem destaque?*

Nesse sentido, as contribuições das(os) Colegas DR.44, DR.47 e DR.51 caminharam nas seguintes direções:

a) acredito que o processo de aprendizagem foi menos efetivo, pois, em função de uma dinâmica mais tediosa, o acompanhamento das discussões foi irregular. Entretanto, alunos comprometidos não entregaram avaliações (indicadores de aprendizagem) inferiores às avaliações de ofertas regulares; b) qualidade dos conteúdos lecionados; equilíbrio ligado ao tempo das interações (não muito sintéticas e não muito longas); caráter dinâmico e dotado de sentido das avaliações (DR.44, 2023).

a) Os alunos estavam muito fragilizados, vários frustrados. Eu dou aulas para o primeiro período. Então acredito que o lado emocional e motivacional foi o que mais impactou no processo de aprendizagem; b) Eu optei por aulas síncronas. Acho que isso contribuiu para o processo de aprendizagem (DR.47, 2023).

a) A minha percepção foi de que, apesar do baixo envolvimento dos alunos de graduação nas atividades síncronas, ao usar da melhor forma os recursos de aprendizagem disponíveis os alunos aprenderam os conteúdos teóricos. b) Organização de tempo, por parte dos alunos, para se dedicar aos estudos uma vez que fomos orientados a entregar todo o conteúdo de forma assíncrona e percebi que muitos deles tiveram dificuldades ou não se organizaram para se dedicar as atividades como desejado (DR.51, 2023).

Buscando por correlações entre essas construções, é possível observar que as(os) Colegas, cada qual à sua maneira e de acordo com suas percepções e convicções, buscaram explorar pontos considerados como sensíveis, identificados ao longo do percurso.

Assim, ao se sensibilizar a partir da percepção sobre a fragilização dos discentes, DR.47 considerou que aspectos emocionais e por conseguinte, motivacionais, na sua opinião, foram os fatores que contribuíram mais fortemente para impactar a construção do processo de aprendizagem.

Nesse sentido, considerando-se o panorama, a(o) respondente aludiu que seria interessante conduzir a aplicação do conteúdo de sua disciplina por intermédio de atividades síncronas, numa perspectiva de que, ao agindo assim, ele poderia contribuir de forma mais intensa para com o processo de aprendizagem de seus alunos e, a julgar pelo relato, ele parece ter acertado na condução de sua estratégia de abordagem.

Já DR.44, por sua vez, argumenta que, de acordo com a suas convicções, o processo de aprendizagem ficou aquém das possibilidades, principalmente a partir da necessidade do emprego de um modelo/ritmo de aula diferente, com base no qual a construção e o acompanhamento das discussões por parte dos alunos ocorreram de forma irregular, numa alusão comparativa àquelas construídas antes da configuração do ambiente pandêmico, por intermédio das aulas presenciais.

Ainda assim, faz uma observação interessante ao afirmar que para os alunos que demonstraram maior grau de comprometimento com a disciplina e seu conteúdo, a avaliação do processo de aprendizado não se mostrou inferior àquela que normalmente é observado nas ofertas regulares, entendidas aqui como presenciais.

Já como variáveis de destaque, a(o) Colega lança luz sobre a qualidade dos conteúdos ministrados, a busca pelo equilíbrio no tempo de duração das interações e a adoção de um critério de maior dinamismo na proposição das atividades avaliativas.

Certamente, a adoção dessas variáveis tem repouso e amparo na busca pelas melhores práticas, voltadas ao ensino ministrado de forma remota. Em linhas gerais, é possível afirmar que isso representa algo que Preti (2010) muito provavelmente consideraria como esforços voltados ao

encurtamento das distâncias entre os atores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, mediado de forma remota.

Por sua vez, DR.51 relatou que independentemente do pouco envolvimento dos discentes com as atividades síncronas, ao longo do tempo e a partir de algum esforço adicional eles conseguiram depreender os conteúdos teóricos trabalhados.

Entretanto, atribui como variável importante a pouca organização do tempo dedicado aos estudos pelos discentes e, assim, ainda que atuando com atividades assíncronas, o desempenho observado na perspectiva do respondente se colocou como abaixo das possibilidades.

Sobre esse recorte em particular, Rodrigues (2021) construiu o seguinte raciocínio:

Na medida em que o ensino remoto emergencial se consolida pelo estímulo às atividades assíncronas, se atribui centralidade ao estudante minimizando o lugar do (a) professor (a) na condução do processo de apropriação do conhecimento. Em outros termos, o trabalho educativo impulsionado e dirigido pelo (a) professor (a) na identificação e na assimilação dos bens culturais tende à secundarização no ensino remoto emergencial (p.14).

Percepção de caráter ainda mais contundente foi construída pela(o) Colega DR.11, ao relatar que na sua opinião houve:

[...] um declínio no processo de aprendizagem dos alunos ao longo dos períodos de ERE. Ao contrário do esperado, os alunos foram diminuindo o interesse, a dedicação, a participação no processo. Passaram a ver o ERE como uma possibilidade de aprovação "fácil" nas disciplinas, como uma forma de quebrar requisitos, entre outras considerações nada didáticas! Também não observei evolução dos mesmos quanto ao uso da tecnologia, o que é um paradoxo inexplicável! Em relação a destaque positivo, o que permaneceu foi a possibilidade maior de interação e interlocução com os alunos a partir da plataforma Google. Apesar de, uma vez mais inexplicavelmente, os discentes estão se distanciando cada vez mais deste recurso! (DR.11, 2023).

Observação similar à de DR.11 foi empregada pela (o) Colega DR.3, ao construir o seguinte relato:

O processo ensino-aprendizagem foi suficiente, mas realmente os alunos tiveram mais dificuldades em se adaptar do que eu enquanto docente. O grande desafio foi fazer os alunos se comprometerem do mesmo jeito que eles se comprometem no ensino presencial (DR.3, 2023).

Particularmente, considero interessante a percepção de que alguns discentes tenham apresentado dificuldades para lidar com os ambientes virtuais de aprendizagem adotados pela universidade para a condução das ações formativa em ambiente de ensino remoto emergencial.

Considero, para tanto, a impressão de que, para muitos deles, a aquisição do manuseio e domínio no uso de dispositivos e tecnologias de informação comunicação remota, de certa forma,

pode ser considerada como naturalizada, a partir da inferência de que eles pertençam ao que se convencionou chamar de geração digital.

Percepção correlata foi empregada por DR.64, ao mencionar que:

[...] a grande maioria das turmas, em que pese seus membros pertencerem à chamada "geração digital", enfrentou muitos obstáculos para a construção da aprendizagem em um ambiente muito familiar e atraente para entretenimento e consumo, mas estranho talvez para a aprendizagem de conteúdos acadêmicos em nível superior. De um modo geral, porque não tenho elementos para ser mais específico, os estudantes permaneceram dispersos durante as aulas síncronas e poucos recorreram aos objetos de aprendizagem, disponibilizados para momentos assíncronos de estudo.

As variáveis que mereceriam mais atenção são as seguintes: (i) o lugar das aulas síncronas em um curso do tipo ERE que não se confunde com um do tipo EaD; ii) o peso da herança dos hábitos de ensino e aprendizado, adquiridos nas aulas presenciais, para a conformação mental e disposição intelectual tanto de estudantes, como de professores; iii) a conjuntura de uma pandemia massivamente letal, conjugada com a presença de um governo federal portador de posturas e discursos afirmadores de um terrorismo simbólico de exaltação da morte [...] (DR.64, 2023).

Assim, pautada por argumentos que merecem destaque, a resposta empregada por DR.64 expõe, para além dos obstáculos vivenciados por alunos que compõem a “*chamada geração digital*”, outras dificuldades que, ao menos em linhas gerais, foram vivenciadas por todos nós, em maior ou menor escala, no que concerne à necessidade de adaptação para atuar com o ensino remoto emergencial.

A perspectiva de que as atividades tanto discentes quanto docentes, tivessem que compartilhar das respectivas dinâmicas familiares e domiciliares cotidianamente, por um período de dois anos sucessivos, contribuiu em boa medida para dissipar a atenção julgada como necessária ao desdobramento das ações educativas, encaradas aqui em sentido amplo. Isso afetou os atores que compõem os sistemas ensinante e aprendente de forma, até certo ponto, indistinta.

Em linhas gerais, é importante mencionar que professoras e professores também tiveram que lidar e contornar limitações que se impuseram ao exercício de suas atividades docentes, exatamente pelos mesmos motivos expostos por DR.64 no seu relato.

Na medida em que as atividades foram deslocadas das salas de aula da Universidade para os ambientes domiciliares, muitos dos quais tiveram que ser reconfigurados para pudessem oferecer condições menos desfavoráveis, ao desdobramento do processo de interação remota, houve a necessidade de um sobre esforço na tentativa de superar múltiplos obstáculos.

Já no que tange às variáveis, a(o) respondente faz uma alusão que busca distinguir o ensino remoto emergencial do ensino a distância, situação essa que converge com minhas percepções.

No entanto, estabelece um interessante paralelo entre os hábitos e herança construídos e enraizados a partir da realização das atividades educativas desdobradas presencialmente, os quais, na

sua opinião, tendem a ser inexoravelmente transferidos para as ações realizadas de forma remota, envolvendo o espaço de relações entre os interlocutores a partir dos quais o processo de aprendizagem se constrói coletiva e socialmente.

Entretanto, numa perspectiva de contraponto sobre essa percepção em particular, Rodrigues (2022) alude que:

Os argumentos de que a implantação do ensino remoto emergencial se distingue da transposição do processo pedagógico presencial implicam no enfrentamento do debate sobre as condições de preservação da natureza do trabalho educativo (p. 2).

Ao concluir seu raciocínio, DR.64 faz menção sobre perigos do próprio cenário de pandemia, ampliado por um quadro de inação do governo que pode ser considerado como equivocado, criminoso e descompromissado com ações e prática voltadas à preservação das condições de saúde e de vida da população do país.

Já a partir de uma construção diferenciada, DR.28 expõe sua vivência sobre a questão, ao alegar que:

a) Já faz algum tempo que adoto a metodologia sociopolítica na vertente de Paulo Freire para trabalhar conteúdos da minha disciplina. Desse modo, no ERE, continuei a explorar o fato de que o estudante deve ter o protagonismo no processo de ensino aprendizagem. Foi muito difícil extrair essa participação de estudantes durante o ERE, mas eu criei fóruns e wikis no *moodle* para que eles tivessem de sair da zona de conforto e pudessem, de fato, participar na construção do conhecimento. [...]

b) Variável da inovação na construção e produção de conteúdo (sair da zona de conforto da aula monologada, ainda que em vídeo); a exploração de novas possibilidades de construção do processo de ensino aprendizagem (superar a questão textual, vídeos e outras formas de interação nas plataformas digitais) e a superação da aula tradicional (professor fala e estudante anota). [...] Desse modo, quis inovar o que antes eu fazia no ambiente presencial de uma sala de aula, ultrapassando essa fronteira física no sentido de demonstrar que o melhor processo de ensino-aprendizagem é aquele que continua uma vez findo o encontro presencial [...] (DR.28, 2023).

Pelo que se pode depreender desse depoimento, a(o) Colega, ao apoiar suas ações formativas na perspectiva da busca pela autonomia do estudante, procurou romper com a prática da chamada educação bancária, criticada por Freire (1996).

Isso se deu por intermédio da adoção estratégias de abordagem e alternativas pedagógicas, que pudessem contribuir, no limite das possibilidades e ainda que em ambiente remoto, para que o estudante conseguisse assumir uma postura diferenciada, capaz de conduzi-lo a uma posição de protagonista na construção de sua trajetória formativa.

Para tanto, as alternativas adotadas, classificadas aqui como variáveis, percorreram esforços que envolveram desde a produção de novos conteúdos como forma de superar limitações impostas

por aulas de caráter convencional, ao realce da importância de refletir sobre suas próprias práticas, na perspectiva de contribuir, de forma ainda mais intensa, para com a composição de um o binômio ensino/aprendizagem capaz de permanecer para além do encontro.

Outras contribuições que merecem destaque estão dispostas a seguir. Pelo menos em linhas gerais, refletem percepções distintas, considerando-se para tanto, a diversidade interpretativa das(os) respondentes sobre a temática em pauta:

Especificamente em disciplinas práticas - a depender de suas características, é óbvio - o uso das ferramentas, aos poucos, deixou de ser um desafio ou mesmo um obstáculo grande para a aprendizagem. É difícil configurar o nível de aprendizado - ou perda de conteúdo - que os discentes tiveram no período - mas, de qualquer forma, a falta do contato pessoal durante as aulas, com a observação das turmas pelo professor e mesmo a dificuldade dos alunos em participarem mais intensamente das discussões foi sentida (DR.9, 2023).

a) Acredito que a construção foi boa, mas presencialmente é mais fácil e mais eficiente. b) A utilização de vídeos e de casos clínicos e laboratoriais que os próprios alunos pudessem resolver antes de discussão em sala merecem destaque (DR.24, 2023).

a) Numa turma com 60 ou mais alunos, há tantos estilos cognitivos diferentes quanto há seres humanos diversos. Cada um aprende melhor de um jeito, mas senti, de modo geral, que a experiência se tornou melhor quando passei a adotar ao menos 1 encontro síncrono por semana, ainda que apenas para poucos alunos. A maioria sequer aparecia (DR.27, 2023).

a) Nas disciplinas que ministrei, as respostas dos alunos foram boas. Trabalhei com disciplinas experimentais, mesmo no ERE, usando experimentos realizados em casa. Os alunos cumpriram as atividades, sem problemas. Recebi e-mail de alunos elogiando a metodologia adotada. Por outro lado, recebo muitos comentários de alunos dizendo que, no geral, o ERE foi mal implementado. b) O ensino remoto exige maior independência, disciplina e organização dos estudantes. Isso deve ser levado em conta na hora de planejar a disciplina (DR.15, 2023).

Nesse verdadeiro mosaico de impressões envolvendo a construção do processo de aprendizagem dos alunos ao longo do contato com o ensino remoto emergencial na universidade, é possível identificar interpretações distintas, algumas das quais demonstram maior aderência ao modelo adotado, como pode ser observado nos depoimentos de DR.15 e DR.24, respectivamente.

Entretanto, outras contribuições apontam em direção contrária e, nesse recorte, as percepções manifestadas pelas(os) respondentes DR.63, DR.65 e DR.68, listadas abaixo, refletem menor grau de aderência ao ensino remoto, ministrado em ambiente de excepcionalidade, ao afirmarem respectivamente que:

Considero que a construção do processo de aprendizagem dos alunos não ocorre da mesma maneira no ERE e é melhor no presencial, pois é possível, no caso das disciplinas que leciono, promover outras reflexões e vivências que não aconteceram no ambiente virtual (DR.63, 2023).

A) o processo foi bastante limitado, considerando a imaturidade discente na interação com as disciplinas. B) limitação de interação com os discentes agravou o processo de ensino e aperfeiçoamento da aplicação dos conteúdos (DR.65, 2023)

A) Ruim, processo difícil entrecortado por dificuldades com a tecnologia e pouco interesse na apreensão de conteúdos por parte dos alunos. B) Experiência ruim. Docência ficou reduzida a uma tutoria praticamente. Com poucas possibilidades reais de avaliação de estímulos e aprendizagem (DR.68, 2023).

Concluindo essa seção do trabalho e, na busca pela compreensão sobre como as(os) colegas dialogaram com o ensino remoto emergencial durante o percurso de sua utilização, ainda em ambiente de pandemia, lhes foi perguntado: *Mesmo considerando-se que estivemos todos atuando em ambiente de pandemia e, portanto, trabalhando de forma remota, considerando-se apenas as atividades síncronas, que sentimentos atravessaram o exercício cotidiano de suas ações docentes?*

No geral, ainda que inicialmente, penso que é importante caracterizar o fato de que, na formulação dessa questão, busquei por identificar sentimentos e impressões das(os) respondentes especificamente a partir do contato com atividades de caráter síncrono, por entender que naquele momento do exercício de seus fazeres docentes, dadas as condições vivenciadas àquela época, tais atividades talvez tenham representado de forma mais enfática uma possibilidade mais clara de estreitar contatos com as(os) discentes, ainda que mediados pelo acesso a dispositivos digitais.

A análise desse processo de investigação e construção de diálogos tem revelado a identificação de percepções e sentimentos distintos e às vezes até diametrais por parte das(os) Colegas em relação às questões formuladas. Cabe mencionar que, nesse recorte final envolvendo a última questão voltada ao contato docente com o ensino remoto emergencial, essa constatação se mantém e, em linhas gerais, até se intensifica.

Importante se faz comentar que uma parte do corpo docente da Universidade que aderiu ao apelo dessa pesquisa optou por não adotar atividades síncronas para suportar a aplicação e desdobramento de suas respectivas disciplinas. Nesse sentido, infere-se que essa decisão pode ter sido influenciada, em alguma medida, por orientações institucionais que sugeriram a adoção de atividades preferencialmente assíncronas durante a vigência do ensino remoto emergencial, conforme mencionado e comentado anteriormente.

Feita essa ressalva, cabe esclarecer que muitos respondentes, a partir do legítimo direito ao exercício de sua autonomia de cátedra, decidiram pela elaboração e execução de atividades síncronas para lhes auxiliar no processo de ministrar os conteúdos de suas respectivas disciplinas.

Sobre esse aspecto, procurei observar nas contribuições das(os) Colegas, quais sentimentos atravessaram suas ações docentes e, nesse sentido, foi possível identificar que para DR.44, DR.63,

DR.81, DR.3 e DR.35, elas se desdobraram entre a sensação de positividade na identificação dos resultados obtidos a partir da adoção do recurso.

Soma-se a isso o sentimento de superação de limitações envolvendo o distanciamento físico e o conseqüente isolamento domiciliar por intermédio do uso das tecnologias disponíveis que, assim, possibilitaram construir a sensação de alguma interatividade por meio das quais os conteúdos foram ministrados, dúvidas foram dissipadas e outras experiências foram compartilhadas no transcurso das atividades propostas.

Que, de algum modo, as atividades síncronas foram importantes para manutenção de rotinas e para a conexão entre docentes e discentes. Elas também favoreceram a demonstração de compromisso docente com a dinâmica de ensino-aprendizagem. Após a experiência, percebo a necessidade de ampliar minha proximidade no contexto da disciplina que ofereço na modalidade EAD. Apesar de bem avaliada (de forma recorrente), minha disciplina possui somente um *Moodle* bem planejado - mas não a minha inserção dialógica no bimestre dos discentes. O diálogo contínuo com os tutores não supre esta lacuna (DR.44, 2023).

As atividades síncronas eram o ponto alto das aulas, pois podíamos nos encontrar mesmo que fosse online e os alunos tiravam suas dúvidas, compartilhavam experiências da pandemia e de outras disciplinas, discutíamos sobre a matemática e os conteúdos, então, considero que eram momentos muito bons de ver as pessoas mesmo que virtualmente (DR.63, 2023).

Sentimento de que é possível superar limitações de distância e isolamento com tecnologia bem empregada (DR.81, 2023);

Eu ministrei muito mais atividades síncronas do que assíncronas e acredito que isso seja um diferencial. Então, meus sentimentos foram de sensação de que eu estava fazendo o melhor possível e até em determinados momentos de satisfação (DR.3, 2023).

Quando eram dinâmicas síncronas de discussão do trabalho prático, como cada pessoa era obrigada a abrir câmera ou ao menos o microfone e participação, funcionaram muito bem. Foram bastante produtivas e satisfatórias. Os encontros síncronos no formato de aula expositiva (necessárias para guiar inclusive os estudos assíncronos), mesmo tendo sido planejadas para um tempo mais reduzido do que seriam presencialmente (a fim de evitar o desgaste cansaço da tela) foram mais difíceis, com pouca participação - o problema foi se intensificando à medida que o isolamento físico, portanto ERE, foi se estendendo (DR.35, 2023).

Em continuidade, a análise das respostas abaixo permitiu identificar sentimentos distintos envolvendo *satisfação, insegurança e incerteza*, em virtude de que a adoção de atividades síncronas contribuiu para permitir a realização de alguma interação com os Alunos. Essas linhas de pensar estão registradas nas contribuições dos(as) Colegas, expressas a seguir:

Eu me senti bastante satisfeita com o retorno dos alunos durante as atividades síncronas. Muitos interagiam bastante no chat, participavam das aulas e alguns abriam a câmera, o que me deixava especialmente animada, feliz. Quando pude conhecê-los pessoalmente em 2022 foi emocionante. Alguns se tornaram meus monitores, inclusive (D.85, 2023).

As aulas síncronas eram, em minha opinião, o momento mais esperado! Era a hora de interagir, ainda que à distância, com os alunos. Poder conversar, debater o conteúdo, tirar dúvidas. Isso era muito bom, ainda mais levando-se em conta o contexto de impossibilidade de sair de casa (DR.86, 2023).

As aulas síncronas permitiram trocas com alunos e alunas do conteúdo enviado pelas vídeo-aulas, que na maioria das vezes foram positivas (DR.37, 2023).

As atividades síncronas auxiliam a diminuir distância característica do ensino remoto (DR.80, 2023).

Insegurança, um sentimento de incerteza, de ser desafiado todos os dias. Às vezes, um pouco de falta de esperança. Mas o encontro com alunos, mesmo que remotamente, revigorava um pouco a tristeza do momento que vivíamos (DR.47, 2023).

Uma contribuição que pode ser considerada, no limite, como muito interessante foi construída e compartilhada pela(o) Colega DR.11 ao argumentar que:

Inicialmente, apavorante! As atividades síncronas como algo que eu não tinha qualquer domínio, mas que rapidamente fui me adequando. No entanto, com os alunos o processo foi inverso, eles foram deixando de participar das atividades síncronas, precisei lançar mão de ferramentas que os mantivessem presentes e atuantes, o que não logrou êxito para as últimas turmas! A gravação de aulas remotas, tanto teórica como práticas, para mim como docente sem experiência, foi muito sacrificante e trabalhoso, mas que considero ter sido satisfatório e bem interessante. Lamentando, porém, não ter sido aproveitado pelos discentes com o mesmo grau de entusiasmo e responsabilidade (DR.11, 2023).

Nela, é possível identificar sentimentos múltiplos envolvendo mais especificamente *pavor* e *inaptidão temporária* no que diz respeito à elaboração de atividades síncronas e por fim, porém não menos importante, a *resiliência*, *o senso de adaptabilidade* e a busca por superar as dificuldades e seguir em frente, no exercício das atividades formativas.

Outras contribuições, por sua vez, caminharam em direções diferentes e, em função disso, expressaram sentimentos também distintos, dentre os quais se podem destacar: *senso de solidão*, *desgaste e isolamento*, *frustração no exercício das atividades formativas*, *apatia*, *baixo engajamento dos discentes*, *impotência*, *desvalorização profissional*, *dúvidas* e *angústia*. Nessa linha de argumentação estão posicionadas abaixo as construções que permitiram referendar essa percepção:

Adotei atividade síncronas para trabalhar o conteúdo de minhas disciplinas e, com base nisso, o sentimento que me atravessou de forma mais intensa, foi o de solidão. Fatores tais como: câmeras permanentemente desligadas, instabilidade na conectividade doméstica com a rede e principalmente, uma boa dose desestímulo

discente, foram a meu ver fatores que contribuíram para a construção daquele sentimento (DR.89, 2023).

Sensação de estar falando sozinho e que o trabalho não atingia o objetivo de educar; e não conhecer os alunos com suas histórias de vida, seus limites e potencialidades e não ter a oportunidade de contribuir mais diretamente em sua trajetória acadêmica e de vida (DR.67, 2023).

Sentimento de que estava correndo uma maratona, algo desgastante e solitário (DR.12, 2023).

Isolamento. Pouca participação e interação, mesmo com jogos e dinâmicas. O cansaço diante da tela, foi perceptível ao longo de sua continuidade. Uma coisa foi o uso inicial com a perspectiva de retorno, depois ficou cansativo com a prolongação do ERE. O que ajudou foi a dinâmica do material construído para os momentos síncronos e atividades relacionadas (DR.20, 2023).

De estar falando para as paredes, devido à pouca interação. Também da baixa qualidade do processo de ensino/aprendizado naquele momento (DR.60, 2023).

[...] na graduação foram vários os momentos em que me senti sozinha, frustrada com a baixa interação com a turma, desapontada por preparar uma aula com vários recursos e ver a pouca interatividade dos estudantes. Entendo, que essa pouca interatividade se deve a diferentes fatores: internet de baixa qualidade, havia estudantes que assistiam aula do trabalho, assistiam pelo celular, cuidando de filhos, fazendo atividades domésticas e que apenas escutavam, pois não haviam estudado para participar da atividade (DR.36, 2023).

De um modo geral, os discentes não participavam das atividades síncronas. Nem mesmo abriam o vídeo. Mas este comportamento está sendo repetido em sala de aula presencial, com os alunos completamente apáticos (DR.23, 2023).

Todas as minhas aulas foram síncronas com pouco engajamento (DR.62, 2023).

Me senti impotente no início e tive muita dificuldade de me adaptar. Nunca tinha imaginado precisar dar aulas on-line. Me sentia também muito frustrada porque os alunos não participavam das aulas, não abriam a câmera é isso me deixava preocupada sobre como eles estavam absorvendo o conteúdo (DR.66, 2023).

O principal sentimento experimentado por mim, foi a sensação de desvalorização profissional. Apesar do esforço de preparar as aulas, com leituras e apresentações em powerpoint, os estudantes pouco retribuíram. Baixa frequência nas aulas, pouca leitura do referencial bibliográfico indicado e quase nenhuma participação nos diálogos e discussões em sala de aula. Foi uma relação muito utilitarista da parte dos estudantes. Junto com o sentimento de desvalorização profissional, também esteve presente o cansaço. [...] (DR.90, 2023).

A meu ver, o ensino presencial ainda é melhor e mais proveitoso que o remoto. Isso porque as aulas síncronas, por maior que seja o esforço de envolvimento com o aluno, não nos permite captar as nuances da participação do discente que se refletem nas expressões de cada um e no olhar direto nos olhos. Nesse sentido, meus sentimentos durante a experiência com o ensino remoto, através de aulas síncronas, giravam em torno de dúvidas se eu estava fazendo as melhores escolhas para o ensino da disciplina; de uma certa angústia por perceber que alguns alunos enfrentavam dificuldades no uso da tecnologia, pois muitos usavam o celular, inclusive; e o sentimento de que a cada aula, tinha que fazer o esforço para envolver os discentes na discussão (DR.79, 2023).

Ainda nesse recorte, foi possível identificar também depoimentos nos quais os respondentes construíram sentimentos mais fortemente relacionados às relações pessoais, envolvendo, dentre outros, *distanciamento, saudade, tristeza e raiva*, como também impressões que colocaram em xeque a efetividade do processo de aprendizagem, dentre as quais se podem destacar *insuficiência e prejuízo no exercício do trabalho docente*. As transcrições abaixo corroboram essas percepções:

Um sentimento de que o processo de ensino/aprendizagem estava se perdendo pelo contexto da pandemia e pelas consequências desse evento. Nem professor, nem alunos estavam de fato preparados para "estar em sala" naquele momento de crise (DR.42, 2023).

Um sentimento de distanciamento e a saudade de um sorriso (alunos sempre deixam as câmeras desligadas) e aperto de mão, que visei compensar tentando criar um ambiente virtual "alto astral", dando muita liberdade para os alunos se expressarem, embora poucos se dispunham a isso. No ambiente presencial os alunos participam muito mais, perguntam muito mais, sorriem... e as aulas tornam-se mais humanas (DR.24, 2023).

Mesmo utilizando, majoritariamente, as atividades síncronas, minha opinião é de que meu exercício profissional teve prejuízos no período da pandemia (DR.73, 2023).

A aprendizagem na modalidade síncrona para mim foi insuficiente. Penso que a sala de aula presencial propicia muito mais interação. Assim, o modelo remoto, a meu ver, possibilitou menos que o necessário para os estudantes. O resultado parece ser insuficiente, inadequado, de pouca aprendizagem (DR.69, 2023).

Com estudantes mais [...] velhos (15 a 18 anos) total desmotivação, tristeza e até mesmo raiva, visto que a interação era quase zero. Era uma verdadeira tortura falar por muito tempo sem saber se do outro lado alguém estava ouvindo (DR.88, 2023).

Em linhas gerais, a análise dessas contribuições e principalmente os sentimentos construídos e manifestados pelos(as) Colegas ao longo de todo o percurso de trabalho realizado a partir do contato cotidiano com o ERE, permitiu identificar que os desafios e sentimentos decorrentes foram muitos, intensos, distintos e expostos com níveis variados de intensidade.

Sobre esse aspecto em particular e buscando apoio em Rodrigues (2021, p.3), é possível inferir que: *“a utilização do ensino remoto emergencial sem a análise acerca de seu significado para o trabalho educativo tornou-se um paliativo para responder às contradições que a pandemia acirrou na sociedade e na educação brasileiras”*.

A pandemia causada pelo coronavírus (COVID-19) teve um impacto significativo no exercício da docência. As consequências foram variadas e afetaram professores, estudantes e instituições de ensino de diversas maneiras. Exigiu que nós professores usássemos as novas tecnologias e métodos de ensino online sem a preparação necessária o que foi desafiador porque não estávamos familiarizados com a educação a distância. A transição para o ensino remoto destacou as desigualdades no acesso à tecnologia entre os estudantes. Nem todos os alunos têm acesso a dispositivos

adequados ou uma conexão estável à internet, o que dificultou a participação igualitária nas atividades educacionais online.

O ensino remoto também alterou a dinâmica da sala de aula, tornando mais difícil interagir diretamente com os alunos. A falta de contato pessoal pode afetar a motivação dos estudantes. A pandemia trouxe incertezas e preocupações com a saúde e segurança para todos, além dos desafios profissionais, se enfrentaram questões pessoais relacionadas ao estresse e ansiedade causados[...] (DR.74, 2023).

Nesse sentido, as impressões manifestadas acima pela (o) Colega DR.74 se alinham, em boa medida, com as percepções de Rodrigues (2021), com as quais o autor, refletindo sobre sua trajetória e condição docente ao longo daquele percurso, manifesta sua plena concordância.

Concluindo essa segunda estação do caso em estudo, o quadro 3 a seguir expõe uma síntese analítica construída a partir das percepções dos docentes, sobre o conteúdo de suas respostas.

Quadro 3 - Síntese Analítica Envolvendo a 2ª Fase do Percurso

Síntese Analítica - 2ª Fase do Percurso: “o Durante”
<ul style="list-style-type: none"> - Além do desafio envolvendo o contato mais estreito com os ambientes virtuais adotados pela Universidade, vários Colegas mencionaram desconforto, principalmente no que se refere à interação com os estudantes; - A variável tempo também foi considerada como um elemento importante durante o contato com o ERE, na medida em que houve um hiato de seis meses entre a paralisação do calendário acadêmico e a sua reativação já em ambiente pandêmico; - Ainda assim, indagados sobre a interface pessoal construída a partir do contato com o ERE, 37,6% a consideraram (<u>desafiadora</u>) e 29% como (<u>satisfatória</u>). Isso significa que mais de 2/3 dos respondentes construíram percepções positivas sobre a interface com o ERE; - A análise de conteúdo permitiu identificar também sentimentos outros tais como: <u>apreensão, desgaste, isolamento, cansaço, exaustão, apatia, impotência e desestímulo</u>. Esse processo de interpretação de sentidos revelou percepções distintas e às vezes até contraditórias por parte das(os) Colegas em relação às questões formuladas.

Fonte: Elaborado a partir de Dados da Pesquisa

Em continuidade ao processo de análise e interpretação dos dados obtidos na pesquisa de campo, a próxima e última seção desse capítulo, discorre sobre as impressões e percepções construídas pelos respondentes envolvendo o percurso após o final do ensino remoto emergencial.

4.4.4. Percepções sobre o Percurso Depois do Contato com o ERE

Esta seção do trabalho busca compreender e permitir a construção de percepções de caráter interpretativo sobre as impressões das(os) respondentes, construídas depois de finalizado o contato obrigatório com o ensino remoto emergencial, no transcurso de suas atividades docentes na Universidade em pauta.

Assim, abrindo esta etapa do processo de pesquisa, a primeira questão formulada apontou na seguinte direção: *quais aspectos da utilização de tecnologias no período do ERE você achou especialmente eficiente/oportuno/adequado? Por gentileza mencione.*

Nesse sentido, DR.2 fez a seguinte afirmação: *‘A própria utilização da tecnologia, que está tão presente no dia a dia e que deve ser utilizada no processo educativo’* (DR.2, 2023).

Em rota de proximidade DR.6 por sua vez, alude que: *“As plataformas adotadas pela UFJF permitiram o desenvolvimento das atividades de acordo com as possibilidades do contexto pandêmico”* (DR.6, 2023).

Já DR.9 manifestou suas impressões ao compartilhar o seguinte depoimento:

Acho que o conhecimento das ferramentas, para o uso em épocas de não distanciamento sociais, bastante interessante. Eu continuo usando o *Classroom* em atividades pontuais, como instruções e recepção de trabalhos, orientações, disponibilização de materiais, apresentação de conteúdos em locais diversos aos que estão presentes os discentes, reuniões, apresentação de conteúdos didáticos etc (DR.9, 2023).

De uma forma geral, é possível identificar que as impressões e percepções destes respondentes sobre essa questão são positivas no que se refere ao uso de tecnologias digitais de informação e comunicação ao logo do contato com o ensino remoto.

Nesse recorte, aspectos interessantes foram identificados e compartilhados por intermédio de algumas falas e, pelo que se pode depreender, a perspectiva envolvendo o *fortalecimento do aprendizado* permeou as percepções e reflexões de muitas(os) colegas. Algumas das múltiplas possibilidades que o uso daquelas tecnologias pode oferecer, a título de contribuição para com o exercício das atividades formativas, se fazem sentir nas falas dispostas abaixo:

Acredito que tivemos muitas experimentações. Professores utilizaram diversas ferramentas para prepararem suas aulas. Gravação de aulas síncronas, assíncronas, vídeos na internet para complementar aulas. Diversos professores passaram a criar seus canais no Youtube, por exemplo, gravando pequenos trechos de aula. Isto também foi um aprendizado. É muito maçante ficar por horas assistindo aula. Quem dividiu suas aulas em vários blocos acertou em cheio em sua didática (DR.14, 2023).

A possibilidade do discente permanecer vinculado ao Curso dando continuidade a sua formação e também a oportunidade de se interessar por outros aspectos do conhecimento considerando que dispunha de mais tempo para essa finalidade (DR.5, 2023).

A minha visão "pessoal" do uso das tecnologias durante o ERE foi de sacrifícios e dedicação enormes que renderam aprendizado e desenvolvimento muito necessários e oportunos para a atualidade. Mostrou-me que as tecnologias são ferramentas extraordinárias para o processo de ensino-aprendizagem, desde que exista a vontade, a dedicação e a responsabilidade de ambos os atores do processo. Possibilita uma flexibilização e autonomia muito importantes e necessárias, mas que, ao meu ver, nossos alunos não estão preparados e não conseguiram evoluir e aprofundar no uso adequado de tais ferramentas (DR.11, 2023).

Aprender a lidar com o *Google Classroom* foi importante, porque posteriormente pudemos continuar usando a plataforma, em menor tempo, para outras atividades. Contudo, não sei usar muitas ferramentas Google, o que poderia ter melhorado a dinâmica das aulas. Aprendi a planejar aulas sobre produção de textos online, lidar com *Stream Yard*, fazer lives, criar canal no Youtube, coisas que antes do ensino remoto estavam disponíveis, mas eu não integrava ao meu trabalho. O resultado, pós-pandemia, é um modelo híbrido hoje, que propicia participação presencial E remota ao mesmo tempo (DR.69, 2023).

Acho que as habilidades adquiridas por professores e alunos no uso da plataforma *Moodle* ao longo do tempo, antes do ERE, foram fundamentais para se chegar aos resultados satisfatórios alcançados ao longo deste período (DR.21, 2023).

Eu não tenho domínio dos recursos disponíveis na plataforma utilizada, mas acredito que várias ferramentas são interessantes. A comunicação com os estudantes se tornou mais rápida, inclusive com relação à disponibilização do material, facilitando a apropriação do mesmo, assim como reduzindo a questão de custos (DR.90, 2023).

Achei especialmente eficientes/oportunos/adequados que os estudantes têm acesso rápido e fácil a uma vasta quantidade de informações. Isso permite que eles aprendam, pesquisem e se mantenham atualizados em diversos temas. A comunicação instantânea em tempo real, como mensagens instantâneas, videoconferências e redes sociais. Isso permite que as pessoas se conectem globalmente e facilmente, compartilhando ideias e colaborando. É importante lembrar que a eficiência, oportunidade e adequação da tecnologia dependem do contexto em que são aplicadas e do cuidado em garantir que essas ferramentas sejam utilizadas de maneira ética e responsável. Além disso, novas tecnologias continuam surgindo, e é essencial acompanhar seus impactos e desafios em constante evolução (DR.74, 2023).

Já sob amparo de uma perspectiva de cunho mais instrumental, aspectos como *facilidade na disponibilização de materiais; realização de reuniões diversas; orientações de trabalhos executadas de forma remota; aspectos que valorizaram a possibilidade de gravação de atividades; ampliação no nível de autonomia dos estudantes; a perspectiva de maior interação com eles; facilidade para entrega de trabalhos e as opções que permitiram uma melhor estruturação dos conteúdos das disciplinas* motivaram as(os) respondentes a construir e compartilhar as seguintes impressões:

A disponibilização de materiais e aulas gravadas pelo *Classroom*; a possibilidade de os alunos assistirem às aulas novamente. Eu mesma assisti às gravações e percebi alguns equívocos que corrigi por escrito no mural do *Classroom* ou no encontro síncrono seguinte [...] (DR.85, 2023).

A possibilidade de disponibilização dos materiais trabalhados na plataforma utilizada, a começar por um documento denominado primeiros passos da disciplina, como também a gravação e posterior disponibilização das aulas síncronas, transformando-as assim, em atividades assíncronas, são aspectos que merecem destaque no trinômio apontado pela questão (DR.89, 2023).

Alguns aspectos como reuniões, reuniões do grupo de pesquisa e de uma pesquisa que desenvolvi ocorreram de maneira online e considero que podem/poderiam continuar nesse formato, visto que permitiu que pessoas que não estavam na mesma cidade ou até mesmo estado pudessem participar. Dessa pesquisa que mencionei,

criamos um grupo e haviam pessoas de Petrópolis, Muriáe, etc. participando (DR.63, 2023).

1) O conforto do não deslocamento para atividades letivas, em especial, para estudantes que residem/trabalham em outros municípios e bairros distantes do campus; 2) A agilidade para realizar reuniões de orientação com os estudantes fora dos horários das aulas síncronas, sem maiores empecilhos de agenda; 3) A elevação, mesmo que tímida, dos níveis de autonomia e responsabilidade dos estudantes em relação às suas tarefas acadêmicas de avaliação; 4) A sensação da novidade, ou seja, o sentimento positivo de que o futuro foi antecipado e que estaríamos vivendo agora o que, muito provavelmente, iríamos viver daqui a 20 ou 30 anos e que, por isso, valia a pena investir naquele caminho, independentemente das surpresas, percalços e riscos (DR.64, 2023).

Solicitei aos alunos que gravassem vídeos para a apresentação de seminários durante as aulas, para evitar os problemas de conexão durante as apresentações. Notei que se envolvem particularmente com esse tipo de atividade, resultando em trabalhos muito bem elaborados e de boa qualidade visual. Mantenho essa atividade mesmo no presencial (DR.17, 2023).

Os recursos que permitiam a maior interação entre professor com alunos e alunos com alunos (DR.77, 2023).

Como trabalho, por princípio, com alguns destes recursos (ministro aulas no campo do audiovisual, linguagem, roteiro...), estar no ambiente digital facilitou alguns momentos o visionamento de exemplos filmicos (algumas vezes, fazendo compartilhamento dentro do *Zoom*, plataforma que utilizei para os encontros síncronos; outras vezes, disponibilizando nos módulos da disciplina no *Moodle*; eventualmente mandando link no chat do *Zoom*). A disponibilização de bibliografia que não dependesse do acesso físico ao acervo da biblioteca da UFJF foi desafiadora no início, mas posteriormente facilitou para que o corpo discente tivesse acesso ao material (disponibilizado online ou arquivos de pdf etc. no AVA - *Moodle*, no meu caso). Tanto que atualmente, já no presencial, continuo dando prioridade a esse material coletado durante o ERE (DR.35, 2023).

A realização de orientações pela via remota. Traduziu-se em maior foco e conveniência, além de ativar a possibilidade de memória (gravação) das orientações (DR.44, 2023).

Como sou professor de física, o apelo visual de certas construções é bastante premente. Conseguir gravar vídeos com imagens previamente preparadas, apelando para o aspecto visual. Utilizei também uma mesa digitalizadora para explicações/cálculos, tentando dar o máximo de dinamismo às atividades síncronas (DR.58, 2023).

Os recursos de formulário e entrega de atividades via *Classroom* com a possibilidade de envio de Feedback individual para os alunos trouxe aproximação e permitiu contato com a turma (DR.66, 2023).

Como utilizei a plataforma google, os recursos oferecidos pelo *classroom* permitiram uma maior organização do conteúdo da disciplina como um todo. Mesmo após o retorno ao ensino presencial, continuo utilizando o espaço da sala de aula google para reunir o material da disciplina, as provas, os trabalhos de alunos e as avaliações (DR.79, 2023).

Acho que o conhecimento das ferramentas, para o uso em épocas de não distanciamento sociais, bastante interessantes. Eu continuo usando o *Classroom* em

atividades pontuais, como instruções e recepção de trabalhos, orientações, disponibilização de materiais, apresentação de conteúdos em locais diversos aos que estão presentes os discentes, reuniões, apresentação de conteúdos didáticos etc (DR.9, 2023).

A plataforma Moodle foi muito boa para mim, muito eficiente. Para ser melhor ainda precisava poder gravar as aulas na ferramenta do *BigBlue Button*. Como o servidor não estava suportando as gravações foram suspensas. Mas penso que a UFJF deveria investir mais recursos na infraestrutura e manutenção da plataforma. Mesmo nas disciplinas presenciais ela se mostra uma excelente ferramenta de apoio. Também gostei muito das videoaulas que gravei no meu estúdio improvisado, em casa (DR.94, 2023).

De forma recorrente e até certo ponto esperada, nos deparamos também com percepções e impressões mais refratárias ao contato com as tecnologias de informação e comunicação, por intermédio das quais o ensino remoto emergencial foi inserido no espaço cotidiano dos fazeres docentes na Universidade.

Nesse sentido, DR.13 compartilhou a seguinte reflexão ao afirmar que todo esse esforço serviu apenas como “*uma alternativa para manutenção do processo de ensino-aprendizagem viável em tempos de pandemia.*” (DR.13, 2023).

De maneira mais direta, DR.62 argumentou que não conseguiu identificar “*nenhum*” benefício no uso das tecnologias durante o período de adoção do ensino remoto emergencial na Universidade.

Já DR.88, por sua vez, construiu e compartilhou a seguinte reflexão:

Acredito que toda tecnologia é válida quando utilizada no contexto de aprendizagem correto, o que não foi o caso. Talvez em alguma medida tenhamos tido algum progresso na aquisição de normas de convívio em espaços sociais cibernéticos (DR.88, 2023).

Pelo que se pode depreender a partir dessa fala, a(o) Colega, muito embora demonstre valorizar o ambiente tecnológico e as respectivas ferramentas de aprendizagem disponíveis, fez ressalva sobre o modo por intermédio do qual se deu a sua utilização no período de duração do ensino remoto emergencial.

Muito embora não tenha explicitado qual ou quais motivos a(o) levaram a construir tal percepção, sua contribuição também expõe progressos observados no transcurso da jornada, especialmente no que se refere à manutenção de regras de conduta, construídas por meio da realização de encontros em espaços virtuais, desenhados para suportar a realização de ações e práticas de caráter formativo.

Por fim, reiterando percepção manifestada anteriormente, foi possível identificar que boa parte das (os) respondentes atribuiu algum senso importância no que se refere ao contato com as tecnologias digitais de informação e comunicação utilizadas na realização das suas atividades formativas em ambiente de pandemia.

Em continuidade, a próxima questão proposta buscou identificar as percepções das(os) respondentes sobre a seguinte temática: *A partir dessa trajetória de contato por 4 (quatro) semestres letivos com o ERE, você admitiria a possibilidade de adotar doravante um componente híbrido, enlaçando ações presenciais e remotas, em novas ofertas de suas disciplinas? Por gentileza, explique o porquê de sua resposta.*

Até aqui, pelo que se pode observar de forma recorrente no transcurso dessa pesquisa, as opiniões obtidas nessa questão também demonstram percepções distintas das(os) Colegas envolvendo a possibilidade da adoção de um componente híbrido no desdobramento de suas respectivas disciplinas.

Nesse cenário, muitas(os) Colegas responderam positivamente à possibilidade da adoção daquela componente, porém, alguns apontaram para a necessidade do estabelecimento de *condicionantes de caráter normativo*, como se pode identificar na resposta de DR.42, ao afirmar que *“Sim, desde que seguida por uma boa resolução”* (DR.42, 2023).

Já DR.70, por sua vez, também constrói um discurso de possível aderência a uma experiência de caráter híbrido, também vinculada à necessidade de implementação de melhorias em aspectos instrumentais, ao aludir que: *“[...] não vejo problemas em adotar o formato híbrido, desde que, com maior controle de vídeo dos alunos”* (DR.70, 2023).

Considerando-se o fato de que essa pesquisa tem como lócus central uma instituição na qual suas principais decisões são construídas de forma deliberativa, colegiada e cooperativa, penso que o amparo de um instrumento normativo, tal como uma política que se proponha a deliberar e disciplinar sobre a adoção de práticas educativas, impulsionadas por ações tanto presenciais, quanto à distância, representa uma ponderação de caráter relevante e que, portanto, merece atenção por parte de sua Administração Superior.

Para tanto, o maior problema parece incidir sobre o fato de que, conforme mencionado anteriormente no tópico 4.2 deste capítulo, não há na universidade uma política ou mesmo resolução que se proponha a deliberar e disciplinar sobre ações educativas mediadas pela adoção de tecnologias digitais de informação e comunicação no espaço de atuação do ensino ministrado de forma remota.

Numa linha que também sugere um olhar de cunho condicionante sobre a possibilidade da adoção de componente híbrido nos seu fazeres docentes, os respondentes DR.9, DR.44, DR.79, DR.86 e DR.90 construíram e compartilharam, respectivamente, as seguintes reflexões:

Considero a possibilidade do uso como componente híbrida, a depender das características da atividade e da necessidade apresentada naquele momento. Existem, no ensino presencial, algumas situações que a distância e/ou tempo de deslocamento são problemas. Acredito também que a possibilidade de palestras e cursos online podem facilitar a difusão de conhecimento, assim como a disponibilização de materiais didáticos, pesquisas e produtos (DR.9, 2023).

Considero que a oferta híbrida, se bem trabalhada, pode ser uma excelente solução. Momentos expositivos (gravados) podem ser intercalados com momentos de atendimento (presenciais), principalmente em disciplinas como laboratórios e oficinas. Contudo, percebo aspectos de nossa rotina que são desfavoráveis ao formato - como, por exemplo, a lógica de definição de horários (DR.44, 2023).

Sim, porque de certo modo tivemos algumas experiências e podemos sempre aperfeiçoá-las ao longo de outras ações remotas e híbridas (DR.79, 2023).

Admito a possibilidade. Mas, desde o retorno, tenho feito um pouco diferente. Minhas aulas são 100% presenciais (60h por semestre na graduação). Mas sempre disponibilizo vídeos com conteúdos adicionais sobre os temas. Um aprofundamento (tenho chamado de "Saiba mais"). É uma oportunidade de ir além e de trazer experiências práticas do "mundo real". Além disso, por serem disciplinas com conteúdos que envolvem cálculos, estou disponibilizando longas listas de exercícios com vídeos de correções de 100% dos exercícios. Não dá tempo, dentro da carga da disciplina, de corrigir presencialmente 20-30 exercícios por capítulo. Mas deixo sempre os vídeos com as correções integrais daqueles que não fazemos em sala de aula (DR.86, 2023).

Eu penso que é possível adotar uma pequena parte remota. Não parei para pensar nisso, mas talvez até um limite máximo de 20% das aulas pode ser interessante, principalmente em algumas situações específicas. É preciso refletir e discutir nos impactos dessa adoção de ensino remoto sobre a categoria docente (DR.90, 2023).

Uma síntese construída a partir da análise dessas respostas permite identificar que os respondentes não adotam uma postura contrária à educação híbrida, mas expuseram elementos condicionantes por intermédio dos quais a adoção de metodologias de ensino mediadas tanto por ações presenciais, quanto remotas seriam empregadas com maior aderência e tranquilidade.

Nessa linha de raciocínio, elementos como *melhor aproveitamento do tempo, pela redução deslocamentos; dificuldades no que tange à necessidade de cumprimento do horário definido para o exercício das atividades presenciais; a valorização das experiências acumuladas ao longo da vivência com o ensino remoto emergencial; a vinculação da utilização da componente híbrida em outras atividades complementares, àquelas que requerem a presencialidade; vinculação de limites temporais para contemplar as aplicação das atividades remotas e a discussão sobre possíveis impactos da componente remota sobre o exercício do trabalho docentes* representam também sentidos que foram atribuídos e assim compuseram o pensar de alguns respondentes.

Complementando sua linha de raciocínio sobre esse tema, DR.90 intensifica seus argumentos ao aludir que:

A adoção do ensino remoto não pode servir para reduzir a força de trabalho e reduzir salários. Esses riscos devem ser considerados na discussão sobre esse tema. Acredito que o ensino presencial não só é necessário, mas também indispensável e decisivo, pois o fenômeno educativo pressupõe a troca entre pessoas, o diálogo frente a frente, olho no olho. O homem constrói o seu processo de escolarização e de desenvolvimento humano em interação com outros homens (DR.90, 2023).

Mesmo reconhecendo a importância dessa contribuição, é oportuno notar que em nenhum momento dessa pesquisa houve qualquer tipo de sinalização que fizesse pressupor alguma possibilidade da substituição das atividades presenciais pelo uso mais ou menos intensivo de tecnologias digitais aplicáveis ao espaço de atuação da educação superior, ministrada na esfera da Universidade.

Dito isso, outros Colegas consideraram a possibilidade da adoção de componentes híbridos no transcurso de suas respectivas disciplinas, sem mencionar condicionantes ou mesmo quaisquer tipos de entraves de caráter normativo, instrumental ou burocrático.

Dessa forma, para muito além disso, procuraram apenas valorizar a possibilidade pela expectativa de que em agindo assim, estariam de alguma maneira contribuindo para ampliar o espectro e a amplitude de suas atividades docentes, a partir da adoção de outras formas de contato com os alunos, na busca pela construção e consolidação do processo de aprendizagem.

Assim, as contribuições a seguir, se mostram aderentes à essa linha reflexiva:

Acredito que não fomos formados para EaD, além do mais, de certa forma já trabalho de forma híbrida pois parte das avaliações são ministradas por meio do *classroom* (DR.18, 2023).

Devido ao fácil acesso às tecnologias de informação que temos atualmente, acredito que a inclusão de componentes remotos no ensino presencial seria bem adequada. Acho que os alunos dessa geração, teriam grandes facilidades de se adaptarem a essa nova realidade (DR.20, 2023).

Já adoto em uma disciplina obrigatória para cursos de direito, administração, economia etc. a componente híbrida há mais de dez anos. E não penso jamais em abandonar a forma híbrida de ensinar (DR.28, 2023).

Sim. Penso que muitas disciplinas e conteúdos podem ser trabalhados de maneira híbrida, concedendo maior responsabilidade aos alunos sobre a construção do seu próprio conhecimento e com mais autonomia de organização (DR.38, 2023).

Eu admitiria sim. Acho que há uma possibilidade de estabelecer um trabalho de maneira remota com uma turma em que houve um contato prévio presencial (DR.36, 2023).

Sim, pela possibilidade de oferecer uma disciplina mais dinâmica, com materiais complementares às aulas, além das atividades (DR.42, 2023).

Sim, pois as aulas presenciais possibilitam maior interação com os alunos e aplicação de dinâmicas de grupo. O ERE, por sua vez, favorece os alunos e professores eliminando a necessidade de deslocamento e permitindo a facilidade das aulas gravadas, que podem ser revistas por todos e assistidas por quem as perdeu ao vivo (DR.53, 2023).

Claro que sim. A ferramenta digital dinamizou o ensino, possibilitou mais troca de conhecimento com os alunos. Tudo isso favorece o processo de ensino-aprendizagem (DR.54, 2023).

Em linhas gerais, tais argumentações buscaram, cada qual à sua maneira, valorizar aspectos considerados aqui como importantes, dentre os quais se podem destacar *ampliação do senso de adaptação; o aumento da responsabilidade discente para com a realização dos estudos; um caminho que pode contribuir para melhorar a interação com os discentes, como também entre eles; a possibilidade de recuperação de conteúdos ministrados por intermédio do acesso às respectivas gravações* e por fim, porém não menos importante, *permitir maior dinamicidade na aplicação dos conteúdos*.

Outras contribuições também se mostraram favoráveis à possibilidade da adoção de componentes híbridas, dentre as quais se destacam:

Sim, acho interessantíssima essa possibilidade, porque algumas atividades demandam tempo. Uma das minhas disciplinas na modalidade oficina propicia fazer materiais didáticos para o ensino de Língua Portuguesa. Então, preciso fazer orientações em grupo durante as aulas. Considero que se essa atividade fosse remota, seria melhor para mim e os alunos, pois reduziria o tempo de deslocamento e aumentaria o tempo de orientação em grupos, por exemplo. Além disso, inserir atividades como lives, cursos, interação online síncrona com palestrantes importantes que não poderiam estar presentes, por causa do reduzido recurso financeiro, é excelente para os alunos (DR.69, 2023).

Creio que esta seria sim uma opção. O contato pessoal é necessário, mas penso que o uso da tecnologia na mediação de parte do processo é enriquecedora, para ambas as partes. É a realidade do mundo em que vivemos, pessoal e profissional (DR.72, 2023).

Sim, tenho considerado a possibilidade de adotar modelo híbrido de ensino porque combina ações presenciais e remotas. Esse modelo pode oferecer maior flexibilidade para alunos e professores, permitindo que eles participem de atividades presenciais, quando necessário e realizem outras tarefas remotamente. A adoção de um modelo híbrido pode ter vantagens, como proporcionar maior acesso a pessoas que não podem comparecer fisicamente, maior flexibilidade para os estudantes e redução de custos operacionais. No entanto, também pode apresentar desafios, como garantir a efetividade da aprendizagem ou colaboração à distância e manter a conexão e o engajamento dos participantes (DR.74, 2023).

Sim, porque de certo modo tivemos algumas experiências e podemos sempre aperfeiçoá-las ao longo de outras ações remotas e híbridas (DR.77, 2023).

Sim, acredito que abordagens híbridas seriam bem-vindas. Permitindo maior capilaridade do alcance da universidade e mais recursos para ensino (DR.78,2023).

Bom, podemos afirmar que os dispositivos remotos facilitam, por exemplo, uma maior agilidade na circulação de informações. Eu por exemplo, continuo a usar a plataforma para colocar ementas das disciplinas, programas e cronogramas, bem como fornecer material complementar (DR.80, 2023).

Sim claro, acho que deveríamos explorar essa possibilidade porque a tecnologia permite e acredito que se o avanço da conexão 5G permitir tudo o que está sendo alardeado será importante considerar esse aspecto (DR.81, 2023).

Já estou adotando desde 2022/1 e está funcionando muito bem (DR.83, 2023).

Certamente foi um período de muito aprendizado para mim. Em turmas para alunos ouvintes, ofereceria disciplinas de forma híbrida, desde que o recurso de gravação das aulas continuasse disponível [...] Poder disponibilizar material on-line, roteiros de leitura e estudo e dar atendimento aos alunos pelo *Meet* otimiza bastante o tempo de todos e a forma de conduzir uma disciplina (DR.85, 2023).

Sim, pois acredito que num futuro não muito distante, essa perspectiva híbrida tende a ser um caminho viável (DR.89, 2023).

A julgar pelos dados obtidos, parece haver um senso de aceitação, que pode ser considerado como mais fortemente aderente à possibilidade da adoção de componentes híbridos tanto na construção, quanto na condução do processo de ensino e aprendizagem, em relação às opiniões contrárias.

Essa constatação, muito embora de caráter preliminar, pode conter as sementes que, ao germinar, permitam promover e por extensão proporcionar mudanças instrumentais e principalmente comportamentais em relação ao tema.

Referendando a diversidade de interpretações que demarcaram a execução desse processo de investigação, basicamente ao longo de todo o percurso, algumas(uns) Colegas construíram relatos de caráter mais reticente em relação à possibilidade de adotar uma perspectiva híbrida como suporte ao exercício de suas atividades educativas, dentre as quais se podem destacar:

Talvez. Pode ser o caso em que esse hibridismo ajude os discentes a terem mais autonomia em relação à aprendizagem (DR.29, 2023).

Acredito que algumas atividades podem ser incorporadas em especial em disciplinas eletivas e orientação de TCC. Mas as disciplinas obrigatórias, cerne do curso, não acredito que devam usar mecanismos remotos. A vivência da sala de aula, com a troca de informações, experiências faz falta. E tenho um argumento forte sobre a mediação de tela dos encontros: dei 90% das aulas síncronas em 7 turmas, em todas elas a interação era baixíssima e no primeiro semestre de retorno ao presencial já deu para perceber que os alunos interagem e tem dúvidas e no remoto por vergonha, timidez, falta de recursos, eles não se manifestavam (DR.30, 2023).

Não. No entanto, existem atividades que poderiam ser utilizadas, por exemplo, gravação de vídeos interativos de ensino como forma de ampliar o conhecimento dos alunos (DR.34, 2023).

Talvez pois, com a continuação do aporte do *class* atualmente, isso, de certo modo, já é feito (DR.60, 2023).

Em situações específicas como seminários, considero oportuna a utilização da componente híbrida, mas não vejo necessidade dessa estratégia no oferecimento de disciplinas (DR.73, 2023).

Talvez em algumas atividades, particularmente com a presença de um(a) pesquisador(a) externo, de algum tema desenvolvido na aula (DR.75, 2023).

A construção de um olhar mais flexível sobre essas falas permite identificar alguns sentidos, supostamente atribuídos pelas(os) respondentes, dentre os quais merecem destaque *o possível auxílio na construção de um senso de maior autonomia por parte dos discentes em relação à construção do seu processo de aprendizagem.*

Sugerem ainda a possibilidade do *uso continuado do ambiente virtual de aprendizagem, como também a sua possível utilização em disciplinas eletivas, ou mesmo em atividades de suporte, tais como gravação e disponibilização de vídeos interativos, realização de seminários envolvendo a possibilidade da participação remota de pesquisadores externos à Universidade.*

No entanto, vale observar o que nos diz DR.46 ao afirmar que *“não sei bem, por vezes acredito que a teoria pode ser tranquilamente passada em formato remoto, porém a experiência de diálogo de sala aula é muito enriquecedora para o professor”* (DR.46, 2023).

Essa reflexão se mostra relevante, especificamente no que se refere à percepção de que a construção do processo de aprendizagem centrada numa perspectiva de caráter socio-interativa, pautada pela presencialidade, tende a enriquecer também o próprio exercício da docência e do ato educativo em si, encarado aqui em sentido amplo.

Isso nos auxilia a compreender a importância da adoção de ações que permitam reconduzir os chamados sistemas ensinante e aprendente numa rota de maior alinhamento rumo à construção e compartilhamento dos saberes.

Complementando a diversidade de interpretações que, em linhas gerais, tem caracterizado as respostas obtidas nessa pesquisa, as transcrições abaixo foram identificadas como aquelas por meio das quais os respondentes manifestaram maior divergência face à possibilidade de adotar uma perspectiva híbrida como suporte à condução de suas atividades e fazeres docentes:

Não vejo componente híbrida com bons olhos se o modelo de ensino tradicional for adotado. Não funciona. Temos que aprender mais com os métodos de ensino a distância. O ensino a distância tem um perigo: tira as pessoas da universidade, tira a convivência que forma pessoas com sensibilidade social (DR.10, 2023).

Não. Esta situação pode ser interessante/cômodo para o professor, mas não para a formação do aluno (DR.39, 2023).

Não. Acho que faltam recursos tecnológicos mais avançados, dinâmicos e eficazes, além da falta de maturidade dos discentes (DR.62, 2023).

Não. Não acredito como substitutiva do processo educacional que acredito: dialogado, com comunicação professor/aluno, com construção coletiva do conhecimento. Pode ser apenas suporte educacional as TICs (DR.67, 2023).

Não. Por todas as razões citadas anteriormente de insuficiência no processo de aprendizagem e de pouca interação concreta (DR.68, 2023).

Mantendo a intenção e a atitude de traçar um perfil de análise que permita identificar opiniões mais resistentes à possibilidade da utilização de uma abordagem híbrida, no transcurso de suas disciplinas, foi possível observar alguns elementos significativos apontados por Professoras(es), nesse terceiro e último segmento.

Assim, em primeiro plano, são evidentes as percepções de que seria necessário *ampliar e intensificar o aprendizado de docentes envolvendo métodos, técnicas e tecnologias digitais de informação e comunicação*, necessárias à aquisição de um contato mais fluido com ações educativas projetadas para serem realizadas de forma remota.

Fica implícita aqui a importância de investimento no processo de capacitação docente para que uma abordagem híbrida possa ampliar a aproximação entre os sistemas ensinante e aprendente e, nesse sentido, possa contribuir com a construção de ambientes capazes de impulsionar qualitativamente o desdobramento do processo de aprendizagem.

A ausência de regulamentação formal na Universidade para oferta de disciplinas a partir da adoção do ensino remoto e, por conseguinte, de um componente híbrido, foi enfaticamente mencionada por DR.35, ao afirmar que:

Não há, no momento, regulamentação na UFJF para adoção de componente de ensino remoto, apenas o uso dos AVAs como complementares às aulas que obrigatoriamente devem ser presenciais. Havendo uma regulamentação, certamente eu adotaria um formato híbrido, com predomínio claro das atividades presenciais, mas a adoção de módulos/atividades assíncronas que percebi, principalmente no desenvolvimento de trabalhos práticos das minhas disciplinas, funcionaram melhor que a cobrança do desenvolvimento presencial durante o horário de aula. Além disso, oferecer recursos de aprendizado assíncronos me parece enriquecer alguns conteúdos de algumas disciplinas, inclusive obrigando ao corpo discente a ser mais ativo no seu próprio processo de aprendizado (DR.35, 2023).

Adicionalmente, é interessante identificar que, na percepção de DR.35, a ausência de regulamentação parece ser a única barreira que o(a) inibe de adotar uma proposta pedagógica híbrida e, portanto, de caráter mais flexível para ministrar suas disciplinas, mesmo que declare textualmente que manteria o predomínio das ações centradas em atividades presenciais.

Já na percepção de DR.62 mencionada anteriormente, a ausência de recursos tecnológicos mais dinâmicos e avançados na Universidade para que se possa dialogar com ações remotas de forma mais eficiente e eficaz, associada à falta de maturidade discente para lidar com atividades remotas, foram os argumentos utilizados para desmotivá-lo no que se refere à adoção de alguma componente híbrida, aplicada ao desdobramento de suas atividades docentes na atualidade.

Entretanto, esse argumento não me parece muito distante da realidade, pois até onde se pode construir alguma visibilidade sobre o assunto, desde a retomada das atividades formativas presenciais

é possível inferir que não ocorreram alterações no que se refere ao aprimoramento dos recursos de ordem tecnológica com os quais a Universidade já dialogava naquela época.

Em linhas gerais, fica impressão de que os esforços empregados pela Instituição voltados à capacitação no uso pedagógico de algumas tecnologias digitais de informação e comunicação, entendidos aqui como uma espécie de “pré-letramento docente”, ocorreram no limite das possibilidades, ainda que resguardadas todas as dificuldades e limitações impostas pelo contato com o ambiente pandêmico.

Damos continuidade ao esforço de análise no intuito de identificar impressões e percepções de Docentes após o ERE, a partir das respostas à questão: *“quais os recursos/estratégias de uso de tecnologias você manteve, ou considera utilizar em suas aulas presenciais? É possível identificar que, de forma abrangente, vários respondentes alegaram que já utilizam ou pretendem se utilizar do Google Classroom, assim como da plataforma Moodle e suas respectivas funcionalidades.*

Validando essa percepção, DR.4 declara que seria interessante a partir da *“possibilidade de organizar melhor o material bibliográfico, material de apoio em vídeo. Recebimento e organização de tarefas online e contato com alunos por vídeo”* (DR.4, 2023).

Percepção semelhante foi manifestada por DR.8, ao afirmar que pretende continuar utilizando o ambiente virtual de aprendizagem: *“[...] especialmente o espaço de organização e disponibilização de conteúdos e materiais e para a entrega de trabalhos e atividades”* (DR.8, 2023).

Numa linha de muita proximidade, DR.6 argumenta que *“Já fazia uso do moodle como apoio à disciplina presencial anterior à pandemia, o que permanece atualmente”* (DR.6, 2023).

Assim, manifestações de caráter semelhante foram empregadas por vários respondentes, as quais estão dispostas logo abaixo e, de forma recorrente, muitos dos sentidos que motivaram os Colegas a caminharem nessa direção estão associados a fatores que partem da *possibilidade de disponibilização de materiais complementares aos seus respectivos conteúdos, tais como: listas de exercícios e respectivos gabaritos, avaliações programadas, abertura e dinamização de fóruns; participações de convidados externos em eventos acadêmicos de porte variado; possibilidade de troca/atualização de informações e materiais por intermédio do drive, inclusão de atividades síncronas, tais como palestras e minicursos.*

Uma parte desses recursos está presente nos relatos expressos abaixo:

Incluí nas minhas disciplinas, no ano de 2022 e 2023, atividades síncronas, como palestra e minicursos síncronos de professores de outras universidades, em carga horária pequena. Assim, os alunos, no dia da aula síncrona, ficam em casa. Não fiz na UFJF porque a internet lá é falha. Também inseri minicursos online assíncronos como parte da disciplina (isso já havia antes, mas a quantidade de materiais em palestras, lives e cursos da minha área era menor, acredito, e a pandemia potencializou essa produção de material de entrevistas, lives, palestras e cursos online) (DR.69, 2023).

Continuo usando, com razoável constância, o *Meet*, assim como o *Classroom* e as ferramentas de apresentação e disponibilização de materiais para as disciplinas que ministro. Também acredito ser eficiente a apresentação de conteúdos, reuniões e orientações de projetos (DR.9, 2023).

A realização de material audiovisual por parte dos alunos, conforme destacado acima, participações remotas de convidados em determinadas atividades ou eventos (DR.17, 2023).

O *padlet* para o portfólio da disciplina, que antes era todo impresso. O *classroom* para arquivo de material, reuniões via *meet* e notas parciais. *Canva* para produção de materiais... até o *whatsapp* para enquetes, mini conferências...(DR.20, 2023).

Continuo usando o *classroom* para disponibilizar os materiais, listas de exercícios de revisão vídeos com resolução de exercícios extras para aprimorar conhecimentos fórum de discussão de assuntos correlatos as disciplinas (DR.30, 2023).

Continuo usando o *Moodle* para oferecer: plano de curso, materiais de leitura básico, links dos exemplos filmicos utilizados em aula ou para que vejam e analisem em casa como complemento às aulas presenciais, espaço de entrega de avaliação programada, espaços interativos como Fóruns de dúvida, mensagens para os participantes da disciplina no AVA, apresentação e atualização de planejamentos de cada aula/cronograma (DR.35, 2023).

Nas aulas presenciais tenho utilizado o *ClassRoom* para fazer apresentações de trabalhos e pesquisas que os estudantes fazem e promover fóruns de discussão. Também utilizo para postar materiais de estudo e receber atividades (DR.36, 2023).

O emprego de formulários eletrônicos para reconhecimento de características da turma, para viabilização de equipes de trabalho e para a operacionalização de detalhes de avaliações aplicadas (DR.44, 2023).

Uso de vídeos e continuo usando a plataforma *google classroom* para disponibilização de referências bibliográficas, demais materiais das disciplinas e comunicação constante com os alunos (DR.51, 2023).

A troca de materiais em um *drive* é fenomenal. Poder disponibilizar previamente o material para o aluno o entrega a oportunidade de torná-lo protagonista das aulas. Talvez em alguns casos mais específicos, a gravação de vídeos com conteúdos suplementares também traria um ganho de conhecimento extra para o aluno (DR.54, 2023).

Mantive a utilização do *Google Classroom* e também do *Google Meet*. O primeiro para facilitar a entrega de atividades dos estudantes que não precisam mais ser impressas e gastar papel, assim como a disponibilização de textos para leitura. O segundo para reuniões e aulas eventuais quando não é possível que aconteça presencialmente (DR.63, 2023).

Tenho usado a plataforma *Google Classroom* como apoio permanente para os meus cursos presenciais, em especial, para a minha proposta de curso que incorpora conceitos e noções da aprendizagem baseada em projetos (DR.64, 2023).

Os recursos e estratégias que eu mantive são: Apresentações multimídia, uso de apresentações em *PowerPoint*. Quadros interativos, recursos de vídeo, aprendizado colaborativo online com integração de plataformas ou ferramentas de aprendizado colaborativo, como fóruns de discussão ou ambientes de aprendizado virtual o que

pode promover interação e troca de ideias entre os alunos. Acesso a materiais digitais de apoio digitalizados, como livros eletrônicos, artigos, documentos e outros recursos, pode facilitar o acesso dos alunos ao conteúdo em qualquer lugar (DR.74, 2023).

Atividades com entregas no google sala de aula e ferramentas de interação em tempo real na internet, como aplicativos de "quiz" (DR.78, 2023).

A exibição de vídeos curtos, consulta a material de referência em distintos lugares que produzem conhecimento, a reescrita das aulas em formatos diferenciados: inclusão de música, arte, literatura e a própria dinâmica da aula sendo planejada numa contextualização ampliada (DR.87, 2023).

As ferramentas de gamificação, o uso de *podcasts* e vídeos próprios são estratégias que até hoje utilizo no contexto presencial, em momentos estratégicos (DR.88, 2023).

O documento denominado primeiros passos, que explicita: o conteúdo das disciplinas, os critérios de avaliação propostos e os referenciais bibliográficos correspondentes (DR.89, 2023).

O mural é muito eficaz para conversar com a turma e eu costumo postar materiais gravados, sobretudo *podcasts*, para as turmas presenciais. Trata-se de um material acessório (DR.92, 2023).

Plataforma *moodle*: videoaulas, materiais, tarefas, fóruns, questionários. Até mesmo minhas provas presenciais de uma disciplina, como a mesma acontece num laboratório de informática, eu aplico pelo Moodle. Todos fazem a prova ao mesmo tempo no laboratório, no horário da aula, como se fosse uma prova impressa. Assim fica muito mais fácil para o aluno abrir a prova, postar seus arquivos de programação, mais fácil para eu avaliar, comentar e atribuir nota (DR.93, 2023).

Uma análise possível, construída a partir de um viés menos instrumental e, portanto, mais fortemente centrado numa premissa de cunho comportamental, permite inferir que o contato com as tecnologias de informação e comunicação disponíveis promovido pelo ERE contribuiu, em alguma medida, para propiciar um processo gradativo de transformação de aulas presenciais em espaços híbridos de aprendizagem, alguns dos quais têm sido mantidos na atualidade.

A julgar pela intensidade dos relatos e a multiplicidade de objetos de aprendizagem utilizados, é possível inferir que esteja em curso a construção de um senso de perenização e continuidade, no que se refere ao estreitamento de contato cotidiano com as tecnologias.

Adicionalmente, é interessante perceber, com base nas falas de alguns Colegas, que mesmo a partir de alguma resistência, parece haver espaço para que determinadas tecnologias tenham sido incorporadas, ainda que de forma parcial ou complementar às atividades presenciais. Essa percepção por si só já permite identificar alguma adesão a uma proposta de caráter híbrido.

Nesse sentido, o relato de DR.11 lança luz sobre essa percepção, ao afirmar inicialmente que: *“Nas aulas presenciais, nenhuma. O acesso a equipamentos e rede de Internet dos meus alunos é muito limitado e até o meu também”*. Entretanto, ao complementar sua fala, afirma também que:

“Continuo usando, e considero essencial, a plataforma Google para interação, interlocução complementar” (DR.11, 2023).

Percepção similar foi descrita por DR.80 ao construir e compartilhar o seguinte relato: “mantive a comunicação via plataforma, bem como atividades que auxiliam na ampliação do trabalho presencial” (DR.80, 2023). De maneira mais enfática, DR.90 afirmou que “Não houve alteração nas aulas presenciais, impactadas pelo uso de tecnologias” (DR.90, 2023).

Por sua vez, DR.62 afirmou peremptoriamente não utilizar “nenhum” recurso e ou estratégia para uso de tecnologias em suas aulas ou atividades presenciais.

Como última questão a partir dos dados produzidos na pesquisa de campo, as(os) Colegas foram instados a responder à seguinte questão: *Atualmente, você se sente mais bem preparada(o) para utilizar tecnologias de informação e comunicação como ferramentas capazes de contribuir com os seus fazeres docentes? Por gentileza, comente.*

Referendando percepção construída e comentada anteriormente, uma parte significativa das (os) Colegas afirmou se sentir mais bem preparada para incorporar e efetivamente utilizar, como apoio, o aparato tecnológico disponível no seu trabalho docente.

Algumas dessas manifestações revelaram que a preparação para lidar com aquele aparato se deu por meio de muito esforço e empenho, movido basicamente pela necessidade em contexto de exiguidade de tempo de formação.

As respostas atribuídas por DR.2, DR.13, DR.15, DR.27, DR.34, DR.35, DR.38, DR.42 e DR.64 listadas abaixo corroboram essa afirmação:

Sim, continuo utilizando algumas, e a experiência "traumática" acelerou o processo de utilização destas (DR.2, 2023).

Sim. Foi um período duro, mas que me proporcionou, por vias próprias, um amplo desenvolvimento humano-docente (DR.13, 2023).

Sim. Apesar de já ter experiência anterior com EAD, eu fui forçada a aprender a trabalhar com edição de vídeo e áudio. Também fui forçada a criar infraestrutura para trabalho com capacidade computacional para edição de vídeo e áudio maior. Também aprendi a utilizar extensões dos navegadores para produzir material (DR.15, 2023).

Sim. Levada pela necessidade, passei a explorar plataformas e serviços na versão gratuita como o Canva, Socrative, Kahoot, Prezi, CmapTools etc. [...] (DR.27, 2023).

Sim, fui obrigada a aprender e hoje sinto que tenho conhecimentos suficientes (DR.34, 2023).

Sim. Foi um sufoco a implementação sem o mínimo tempo necessário para a adaptação ao ERE, com mudanças a cada semestre forçando a nova preparação sem tempo de planejamento, mas houve tempo suficiente para um bom aprendizado das ferramentas e recursos de acordo com os objetivos e atividades das disciplinas (DR.35, 2023).

Sim. O período do ERE nos forçou a consolidar esse uso das tecnologias e aprimorar a sua forma de utilização (DR.38, 2023).

Sim. Houve o aprendizado, ainda que sem a capacitação devida, o que possibilita a utilização no ensino presencial como uma ferramenta complementar (DR.42, 2023).

Sem dúvida. E, no meu caso, muito se deveu à experiência de choque com o ERE que me impôs desafios de aprender e me familiarizar com a tecnologia e o uso dos recursos digitais de ensino. De outro modo, em função de minha longevidade profissional, muito provavelmente, eu iria me aposentar sem aprender tudo o que aprendi sobre essa matéria, naquele período crítico (DR.64, 2023).

Importante mencionar que alguns Colegas buscaram por valorizar o conhecimento adquirido, a partir do processo de aprendizagem e aperfeiçoamento, ao qual todos nós, em maior ou menor escala, fomos submetidos ao longo do trabalho obrigatório com o ERE.

As transcrições a seguir permitiram referendar essa percepção:

Sim. As experiências da pandemia fortaleceram o aprendizado e desenvolvimento de competências (DR.6, 2023).

As ferramentas que conheço me deixam confortável para a utilização, dentro das limitações que a falta do contato pessoal pode causar, mas com a vantagem de que tanto a distância como o tempo podem - parafraseando Lyotard - deixar de ser suportes essenciais no meu trabalho (DR.9, 2023).

Como professor de Exatas, sempre utilizamos tecnologias em nossas atividades. Então não tive muitos problemas em adotar as tecnologias para o ERE. E sempre utilizamos, antes, durante e depois, essas tecnologias em sala de aula (DR.14, 2023).

Sim. O processo nos ensinou que temos que aperfeiçoar as metodologias e dar preferência para as ativas (DR.16, 2023).

Sim, mesmo não sendo uma especialista o que aprendi, vejo como um caminho sem volta (DR.20, 2023).

Sim! Pois, além de atuar no ERE com disciplinas presenciais, tenho atuado, desde o ano de 2008, utilizando a *Plataforma Moodle* no ensino à distância (DR.21, 2023).

Sim. Não me considero habilitado em muitos recursos. Mas possuo proficiência nos que emprego com frequência (DR.44, 2023).

Sinto-me mais bem preparado por já ter experimentado o que deu certo e o que não deu. Mas, novas capacitações são sempre necessárias e oportunas (DR.47, 2023).

Sim, porque após a necessidade vivenciada durante a pandemia, acabei rompendo com resistências e conhecendo as possibilidades e contribuições que as TIC's oferecem em termos didático-pedagógicos (DR.50, 2023).

Sim, a experiência é construída com a vivência. Passar por 4 semestres letivos em ERE foi um grande período de vivência e aperfeiçoamento (DR.54, 2023).

Sim, e cada vez mais melhores tecnologias tem surgido para auxiliar nesse sentido (DR.55, 2023).

Sim, o período do ERE possibilitou um grande aprendizado com essas ferramentas (DR.57, 2023).

Sim, contudo, como já mencionado acima, as utilizações são pontuais, como por exemplo, o Classroom para disciplinas (DR.58, 2023).

Sim, agora me sinto mais capaz de usar as ferramentas de informação e comunicação nas aulas e nas atividades (DR.59, 2023).

Sim. Particularmente gosto muito de integrar às minhas disciplinas e acredito que, enquanto universidade, estamos atrasados nesse processo (DR.60, 2023).

Sempre tive facilidade com as tecnologias, tanto que minha pesquisa de mestrado abordou essa temática, mas hoje tenho outros conhecimentos sobre tecnologias que não conhecia antes da pandemia (DR.63, 2023).

Sim, aos poucos fui buscando me capacitar e fui ficando mais à vontade com as ferramentas (DR.66, 2023).

Sim. Já ocorreu uma experiência na pandemia e antes eu havia usado o Moodle e outras tecnologias remotas, o que facilita (DR.70, 2023).

Sim, a experiência adquirida nos anos da pandemia provocou a necessidade de se utilizar as tecnologias de informação e comunicação (DR.75 (2023).

Sim. A minha faculdade fez um esforço para capacitação docente em abordagens de metodologias ativas, que utilizam recursos de TI (DR.78, 2023).

Com certeza. Destaco que já usava tais tecnologias no mestrado de educação pública, o PPGP, da UFJF, antes do período de ensino remoto. Entendo que essas tecnologias, quando bem aplicadas, só trazem contribuições de melhorias para o processo de ensino e aprendizagem (DR.79, 2023).

Acredito que sim. Na verdade, já tinha trabalhado com plataformas (DR.80, (2023).

Sim. Conforme mencionado, eu já tinha formação e experiência em EaD anterior ao ERE e essa experiência comprovou que é possível utilizar recursos de TIC em outras atividades, como reuniões online, orientações online, bancas remotas etc (DR.83, 2023).

Sim, tanto no domínio das tecnologias quanto na comunicação por meio de outras ferramentas (DR.86, 2023).

Sim. Adquiri bastante conhecimento sobre a plataforma *moodle*, conheci muitas ferramentas novas e aperfeiçoei habilidades que já vinha desenvolvendo (DR.88, 2023).

Em parte, sim! Mas cabe mencionar que o conhecimento adquirido no uso da plataforma selecionada se deu basicamente em função daqueles obtidos, anteriormente aos esforços inerentes a aplicação do ensino remoto emergencial (DR.89, 2023).

Outros, por sua vez, foram mais reticentes ao responderem à questão acima, que remete a um sentido de maior preparação para incorporar tecnologias digitais de informação e comunicação na atualidade pós pandemia.

Nesse estrato, as respostas abaixo revelam um senso de utilização das tecnologias, teoricamente mais restrito comparativamente às respostas anteriores e, assim, alguns sentidos como *exaustão, exiguidade de tempo; ausência de preparo e/ou habilidade técnica para lidar com as tecnologias disponíveis, adoção em caráter parcial e como suporte ao processo de aprendizagem e, por fim, como repositório de materiais na plataforma adotada* compuseram as percepções dos respondentes, a partir das seguintes transcrições:

Pouco. Durante o ERE a dedicação foi grande e exaustiva, mas um tanto efêmera. Principalmente com o retorno à modalidade totalmente presencial nos tomando todo tempo e competência (DR.11, 2023).

Como professora, me sinto preparada para desafios diários e não tenho nenhum problema em pedir apoio para o uso de tecnologias, pois estas ferramentas são apenas ferramentas (DR.12, 2023).

Apenas como suporte, sim (DR.22, 2023).

Nem sempre. Como o tempo para aprender novos processos é muito escasso e o avanço da tecnologia e o surgimento de novas ferramentas é rapidíssimo, é difícil acompanhar isso e estar atualizada (DR.29, 2023).

Não tenho ainda a habilidade técnica necessária para manipular as ferramentas sozinho, nem disponibilidade para esta tarefa, mas creio que se a instituição ofertar este suporte, seja por meio de bolsistas monitores, extensão, seria mais fácil esta implementação (DR.56, 2023).

Considero que aprendi apenas o básico para lidar com uma situação de emergência como foi a pandemia (DR.73, 2023).

Atualmente me sinto mais preparada, embora sei que necessito aprender a usar outras ferramentas que fazem possível um ensino mais interativo (DR.74, 2023).

Sim. Deixo materiais na plataforma e às vezes alguns exercícios. Aula mesmo, só presencial (DR.76, 2023).

Ainda nesse ponto, chama a atenção a fala empregada pela(o) Colega DR.67, ao afirmar que:

Sim. Mas apenas como suporte para socialização de conteúdos. Avalio que tem sérios limites a partir da concepção de educação que acredito - que contribui para a humanização das relações, para a socialização e produção coletiva do conhecimento (DR.67, 2023).

Complementando essa etapa do processo que, por mais uma vez, nos sinaliza com a multiplicidade de vivências e opiniões sobre uma mesma temática no espaço docente da

Universidade, foi possível identificar respostas que sinalizam convicções mais restritivas sobre a integração de tecnologias às práticas educativas em contexto pós pandemia.

De forma até recorrente, as(os) Colegas revelam em seus depoimentos que não se sentem preparados para o uso eficiente das TIC na Educação. Outros, por sua vez, expressam sua valorização das práticas presenciais em detrimento da mediação tecnológica, como pode ser observado por intermédio das transcrições abaixo:

Não. Ainda me sinto perdida. No entanto, menos despreparada que antes (DR.34, 2023).

[...] Não acho que temos formação didática e recursos técnicos necessários para o oferecimento de disciplinas no formato híbrido (DR.51, 2023).

Não me sinto à vontade. Quebra de paradigma para rever meu comportamento (DR.62, 2023).

Não me sinto bem preparada. Aprendi o básico e gostaria de ter mais ferramentas disponíveis para implementar novidades nas disciplinas presenciais (DR.69, 2023).

Não houve alteração no meu preparo profissional para utilização das TICs. Acredito que isso esteja relacionado também com o aspecto geracional, considerando que estou próximo do final de carreira e tenho larga experiência com o ensino presencial, além de convicção forte de que o processo educativo deva ser desenvolvido presencialmente (DR.90, 2023).

Atribuindo contornos finais ao esforço de investigação, como também ao processo de interpretação e construção de diálogos, a partir dos dados produzidos na pesquisa de campo, as(os) Colegas foram convidados a responder à seguinte questão: *No que tange ao processo de capacitação em tecnologias de informação e comunicação, por gentileza mencione: qual(is) a(s) sua(s) sugestão(ões), no sentido do seu possível aprimoramento?*

O contato com a base de dados envolvendo mais especificamente respostas a essa questão permitiu, num primeiro momento, identificar que boa parte dos respondentes demonstrou sensibilidade no que se refere à importância da construção e realização de processos de capacitação em TIC com o objetivo de ampliar suas possibilidades de aplicação em situações de ensino e aprendizagem.

Nesse contexto, foi possível identificar múltiplos sentidos nas falas dos colegas, envolvendo possibilidades de aproximação entre os eixos temáticos da questão sobre a importância da execução de atividades formativas proporcionadas pela Universidade no espaço de atuação da docência, visando assim a aquisição de habilidades e de novas possibilidades que permitam expandir o exercício das práticas pedagógicas para além dos limites impostos pela sala de aula convencional.

Iniciando esse relato, foi possível perceber sentidos diversos, tais como *a valorização da cultura do déficit e ausência de opinião*, envolvendo esforços de capacitação para lidar com as tecnologias, percepções essas construídas a partir do contato com as respostas listadas abaixo:

[...] Faltam cursos constantes de reciclagem de professores na parte pedagógica. Falta valorização do trabalho do professor que inova em sala de aula. Falta contar na progressão de carreira a boa atuação do professor em sala de aula. Falta considerar a atuação do professor no momento de conceder incentivos a pesquisa e extensão. Há inúmeros incentivos e pressão de todo o tipo para um professor universitário ser um bom pesquisador. Não há qualquer cobrança em relação à qualidade das aulas (DR.15, 2023).

Não tenho opinião formada sobre isso (DR.21, 2023).

Vários dos colegas com quem trabalho não entenderam como utilizar ferramentas *on line* adequadamente [...] Vários deles não conseguiram ou não quiseram se adaptar ao novo estilo de aula e culpam as aulas *on line* pelo fraco desempenho de seus alunos, sem analisar seu próprio comportamento (DR.15, 2023).

Não necessito de formações específicas em ferramentas, visto que isso eu venho desenvolvendo sozinha quase na totalidade. Sinto falta de espaços de discussão sobre a aplicação concreta de ferramentas digitais na educação em contextos específicos (DR.88, 2023).

Especificamente nesse recorte, cabe refletir sobre a afirmação de DR.15, visto que ela carrega um posicionamento considerado aqui como incomum entre as respostas obtidas, na medida em que faz menção sobre a necessidade da realização de um esforço de autorreflexão docente. De acordo com a percepção da(o) Colega, isso se faz necessário para que se possa identificar, reconhecer e, na sequência, estabelecer os mecanismos e ações corretivas aplicáveis na condução do processo, capazes de promover transformações cujos impactos possam ser mensurados pela melhoria no desempenho dos estudantes.

Já a última contribuição desse bloco, expressa por DR.88, muito embora reflita claramente o sentido de negação mencionado anteriormente, paralelamente também carrega uma reflexão que pode ser considerada como oportuna e interessante, na exata medida em que sugere a ampliação na construção de espaços de discussão na Universidade envolvendo possibilidades de utilização de TIC, em contextos educacionais.

Como digressão, é possível supor que tais contextos podem estar associados às características e peculiaridades das práticas de ensino demandadas/empregadas pelas diversas áreas do conhecimento humano que convivem na Universidade.

Assim, associando a essa compreensão a percepção de que se a construção desses espaços tivesse como fio condutor a coordenação e orientação construídas a partir de um olhar de cunho

pedagógico, talvez isso pudesse nos ter colocado, quem sabe, numa posição diferenciada em relação a esse assunto.

A fala abaixo ainda menciona como um elemento a mais a formação pedagógica para o uso de tecnologias como necessária ao trabalho docente, ao afirmar que:

Penso que definitivamente livre de um ambiente pandêmico e, desde que a Universidade decida por desenvolver, sob um olhar pedagógico, implementar e aprimorar permanentemente, um programa de capacitação docente em tecnologias de informação e comunicação, as chances de sucesso na adoção de tais ferramentas tendem a se multiplicar (DR.89, 2023).

Algumas contribuições trouxeram à tona a necessidade da adoção de uma postura de maior *clareza e agilidade*, por parte da Instituição, no que concerne à proposição e realização de processos de capacitação, mas que também possam privilegiar as especificidades inerentes às disciplinas. Tais contribuições estão expostas abaixo:

Clareza institucional, agilidade na implementação das tecnologias, divulgação das regras gerais, flexibilidade em função das especificidades das disciplinas (DR.26, 2023).

No atual estágio, realmente não teria uma sugestão específica. Talvez cursos de atualização sobre novas ferramentas que venham a surgir na plataforma *moodle* (DR.28, 2023).

A capacitação para uso do *Google Classroom* foi por meio da disponibilização de vídeos tutoriais. Considero que seria interessante que essas capacitações ocorressem de maneira presencial ou via *google meet* (DR.63, 2023).

A partir de olhares distintos, foi interessante identificar também que outros(as) Colegas, demonstraram interesse em adquirir capacitação em outras tecnologias e metodologias, para além daquelas adotadas pela Universidade.

Neste recorte, foram sinalizados como objeto de interesse, dentre outros, *adoção de espaços híbridos de aprendizagem; metodologias ativas; mapas mentais; integração entre atividades analógicas e digitais; metodologias interativas, elaboradas a partir de esforços de caráter instrucional; elaboração de videoaulas, geração e edição de vídeos e capacitação em diferentes plataformas*, incluindo-se nesse escopo outros artefatos de cunho educativo que explorem aspectos lúdicos do processo aprendizagem.

As transcrições abaixo ilustram e paralelamente corroboram com essas percepções:

Desenvolvimento de ações formativas centradas em metodologias de ensino em espaços virtuais e híbridos (DR.8, 2023).

Gostaria de uma capacitação mais detalhada no uso de ferramentas para mapas mentais (por exemplo *cmapttools*), uso de *excel* para programas de cálculos (utilizei

e mantive agora no presencial para os cálculos nutricionais)... Enfim, tudo que some uma operacionalização mais eficiente e inclusiva do processo (DR.20, 2023).

Ações que ajudem a perceber a integração entre ferramentas analógicas e digitais de educação, sobretudo de forma específica para cada área (DR.29, 2023).

Gostaria de receber orientações/capacitações de gravação e edição de vídeos. Como liberar espaço no drive profissional sem prejudicar as aulas e conteúdos enviados/gravados (DR.34, 2023).

Capacitação em diferentes plataformas (DR.41, 2023).

Aprendizado maior de algumas técnicas e desenvolvimento de experiências com metodologias ativas de forma virtual (DR.43, 2023).

Ampliar a promoção de capacitações sobre a interface entre metodologias ativas de ensino e novas tecnologias de ensino e aprendizagem. Ampliar, ainda, nossa aproximação com ferramentas que simulem a realidade organizacional, tais como jogos de empresas (cabe ao professor entender como parametrizar tais sistemas, à luz de objetivos de aprendizagem, e como dar feedback) (DR.44, 2023).

Metodologias interativas criadas por *designers* instrucionais motivadoras e instigantes baseadas em cases empresariais (DR.62, 2023).

O que eu ainda mais sinto necessidade de aprender é a respeito dos modos de ministrar aulas síncronas e produzir materiais úteis para os momentos assíncronos, porque tenho clara consciência de que o que fiz com mais frequência naquele período do ERE foi trazer para dentro da plataforma a cultura de aula e de ensino presenciais. Tratou-se, no caso, das disposições, hábitos e vícios que foram adquiridos e arraigados ao longo das décadas de ensino presencial tanto como professor, quanto como estudante (DR.64, 2023).

Minhas sugestões de capacitação são: ferramentas e software educacional, o que pode incluir plataformas de aprendizado online, aplicativos educacionais, sistemas de gestão de aprendizado (LMS) e recursos digitais interativos. Ferramentas para compartilhamento de arquivos. Avaliação e feedback digital (DR.74, 2023).

Compartilhamento de experiências, capacitação para produção de videoaulas, possibilidades técnicas do *Moodle*, do *Classroom* e outras ferramentas (DR.83, 2023).

Ainda nesse tópico, merece destaque a contribuição da(o) Colega DR.66, ao argumentar que “[...] *precisamos desenvolver mais habilidades, para uso de metodologias ativas e que explorem recursos tecnológicos para conseguir acessar mais a forma como os jovens aprendem hoje*” (DR.66, 2023).

Reconhecer a necessidade de adquirir novas habilidades em escala permanente, voltadas tanto à identificação, quanto à construção e fortalecimento da compreensão sobre como os alunos articulam cognitivamente seus processos de aprendizagem, na minha concepção de educador, representa um passo adiante no sentido da promoção de ações e práticas que valorizem a experimentação de novas

possibilidades formativas, principalmente a partir do contato mais estreito, porém cada vez menos restritivo, com o uso das tecnologias disponíveis.

Um sentido que também pode ser considerado como recorrente nas percepções de vários respondentes aponta para a necessidade de que a Universidade, por intermédio de suas unidades, possa oferecer práticas para capacitação docente voltadas ao manuseio de tecnologias em escala contínua e permanente.

Essa perspectiva visa basicamente a possibilidade de acompanhar as tendências evolutivas das tecnologias que, por sua vez, moldam a construção dos ambientes virtuais, perpassando tanto os respectivos objetos de aprendizagem, quanto as novas possibilidades de contato que permitem realizar atividades formativas remotamente, de forma híbrida ou não.

As percepções abaixo apontam, cada qual à sua maneira, para aproximações possíveis com essa linha de argumentação:

Entendo que cursos, com níveis de dificuldades apropriados para os interessados, podem sempre ser oferecidos, de forma presencial e/ou não presencial, com armazenamento de materiais e sugestões de utilização da tecnologia para o trabalho acadêmico (DR.9, 2023).

Necessidade da oferta de cursos para formação, disponibilização de parcerias dos setores da universidade para criação e divulgação de conteúdos (DR.11, 2023).

Oferecimentos de cursos de aprimoramento pela Universidade condizentes com as diferentes necessidades docentes-discentes, em períodos possíveis de realização. Ampliação do oferecimento de materiais permanentes para essas ações (DR.13, 2023).

Cursos de capacitação em metodologias novas de modo a nos mantermos atualizados, afinal nunca se sabe [...] (DR.18, 2023).

Creio que a capacitação (ou melhor, o estímulo a ela) deveria ser constante, mas mais que isso acho que está na hora de UFJF discutir seriamente a regulamentação de uma porcentagem (reduzida dentro do que permite a legislação federal, claro) de carga horária que possa ser assíncrona a depender de questões pedagógicas de cada disciplina (DR.35, 2023).

Cursos de atualização sobre uso de ferramentas tecnológicas de ensino seriam interessantes, até mesmo porque as tecnologias têm avançado rapidamente (DR.38, 2023).

É possível e necessário oferecer uma capacitação melhor e mais profunda para que os professores possam continuar utilizando as plataformas (DR.42, 2023).

Considerando que as plataformas estão em constante mutação, com mais recursos, seria interessante ocorrer capacitações para os docentes. Também é necessário expandir o espaço de armazenamento disponível no drive (DR.48, 2023).

Acredito que manter cursos de aperfeiçoamento envolvendo ferramentas digitais é fundamental para uma constante atualização de nós docentes (DR.54, 2023).

Os setores responsáveis na Universidade poderiam oferecer diversos cursos ou outras atividades formativas para a utilização das tecnologias de informação e comunicação (DR.75, 2023).

A oferta de cursos de capacitação com carga horária mais reduzida, com conteúdos mais específicos, para ampliar a participação docente (DR.77, 2023).

Acredito que o suporte oferecido pela UFJF através de tutoriais e material de orientação sobre o uso das novas tecnologias, para o ensino ERE, foram muito úteis. Assim, minha sugestão é que esse suporte continue sendo oferecido quando houver o surgimento de novas tecnologias. Entendo que o desenvolvimento de tutorias, que podem ser acessados por plataformas como o youtube, por exemplo, são muito uteis pela praticidade e objetividade proporcionadas (DR.79, 2023).

Penso que a universidade, em especial o CEAD, poderia criar mais espaços para formação dos docentes nesse campo (DR.80, 2023).

Minha sugestão é que a capacitação se realize nas unidades acadêmicas com pequenos grupos de interessados. Penso que essa forma pode provocar um envolvimento maior do corpo docente a partir de relações interpessoais que existem nas unidades acadêmicas. A capacitação por via remota apresenta muita frieza, conta com a iniciativa pessoal. Oficinas presenciais podem mobilizar grupos de pesquisa e núcleos acadêmicos, em separado ou em conjunto, docentes, discentes e técnicos-administrativos em educação (DR.90, 2023).

Um olhar ainda mais atento e de maior grau de criticidade sobre essas falas permite inferir que, para além de capacitações pontuais, o que se poderia pensar de fato aponta para a possibilidade do estabelecimento de algo ainda maior e, por extensão, mais completo, tal como a criação de um programa institucional de aprimoramento docente contínuo.

Para tanto, estima-se que ele poderia ser composto por ações e práticas permanentemente voltadas a construir e ampliar habilidades inerentes ao letramento digital, direcionadas a todos os membros que compõem o corpo docente da Universidade.

Entendo também que, para que isso possa ocorrer com o devido apoio, respaldo e legitimação tanto normativa, quanto institucional, se faz necessária a elaboração de uma política voltada ao tema que, por sua vez, contemple obrigatoriamente contribuições advindas das diversas áreas do conhecimento que compõem o escopo de atuação da Universidade.

Ainda sobre essa temática, uma perspectiva interessante foi levantada por DR.69, ao construir o seguinte raciocínio:

Primeiramente, precisamos de uma internet estável e que funcione no campus sem interrupção. Em segundo lugar, poderíamos ter cursos curtos, online, de horários livres (por exemplo, 30h, 60h mas que pudessem ser cumpridos ao longo de semanas ou mês, de forma a cursarmos em horários adaptáveis aos nosso muitos afazeres) sobre ferramentas diversificadas para nova didática no ensino superior (DR.69, 2023).

Em linhas gerais a reflexão da(o) Colega expõe uma fragilidade de ordem técnica/tecnológica, pois realmente é perceptível que a Universidade ainda lida de forma cotidiana com problemas que se colocam para além da instabilidade no sinal de rede, na medida em que envolvem adicionalmente tanto a necessidade de redimensionamento do *link* de acesso, como também da sua própria capacidade interna de processamento e armazenagem de dados e informações.

Certamente a busca pela equalização dessas questões tenderá a se colocar em primeiro plano no rol de prioridades da Administração Superior da Universidade caso a instituição se mostre sensível à necessidade de mitigar ou mesmo eliminar aquelas limitações, com vistas à possibilidade de viabilizar a construção e principalmente a operacionalização tanto de uma política, quanto de um programa institucional voltado à capacitação em letramento digital de docentes.

Concluindo essa terceira e última estação do caso em estudo, o quadro 4 abaixo expõe uma síntese analítica construída a partir das percepções dos docentes, sobre o conteúdo de suas respostas.

Quadro 4: Síntese Analítica Envolvendo a 3ª Fase do Percurso

Síntese Analítica - 3ª Fase do Percurso: “o Depois”
<ul style="list-style-type: none"> - Sob uma perspectiva instrumental, muitos Colegas consideraram como positivo o contato com as Tic e valorizaram os seguintes aspectos: <u>facilidade na disponibilização de materiais, realização de reuniões diversas; orientações executadas remotamente; possibilidade de gravação das atividades e ampliação no nível de autonomia dos estudantes;</u> - Sobre a possibilidade da utilização de componente híbrida, na aplicação de suas disciplinas, de forma recorrente as respostas revelaram percepções distintas. Alguns Colegas se mostraram favoráveis a essa possibilidade, porém fazem menção sobre a necessidade de regulamentação por parte da UFJF; - Outros por sua vez, informaram inclusive que já adotam uma abordagem híbrida na condução de suas disciplinas, independentemente da vinculação a instrumentos normativos; - Reforçando a diversidade de interpretações que demarcou a execução dessa pesquisa, algumas(uns) Colegas se mostraram mais reticentes em relação à possibilidade de adotar uma perspectiva híbrida, como suporte ao exercício de suas atividades educativas, pós pandemia; - Sobre a manutenção no uso de recursos tecnológicos em suas disciplinas, vários respondentes mencionaram que já utilizam ou pretendem utilizar recursos dos ambientes adotados. - Em linhas gerais é possível inferir que, na percepção de alguns Colegas, o contato com TIC promovido pelo ERE contribuiu para propiciar um processo gradativo de transformação de aulas presenciais em espaços híbridos de aprendizagem; - Algumas respostas buscaram valorizar o desenvolvimento de habilidades e competência ao longo do trabalho contínuo com o ERE e as tecnologias disponíveis; - Em contraponto, outros relatos trazem à tona a necessidade de maior preparo para incorporar TIC às suas atividades docentes depois do contato com o ERE; - No que se refere ao processo de capacitação em TIC, muito Colegas se mostraram sensíveis sobre a sua importância, para que possam ampliar suas possibilidades de aplicação; - Nesse aspecto foram sinalizados como objetos de interesse, dentre outros: <u>a adoção de espaços híbridos de aprendizagem; metodologias ativas; elaboração de mapas mentais; geração e edição de vídeo aulas e capacitação em várias plataformas.</u>

Fonte: Elaborado a partir de Dados da Pesquisa

Dito isso, concluída a análise na base de dados produzida a partir do processo de inserção no campo, o próximo e último capítulo dessa tese expõe, por intermédio das linhas a seguir, as suas considerações finais, elaboradas com base em impressões, percepções e proposições construídas a partir do envolvimento do pesquisador com a temática central desse esforço de pesquisa, por meio do qual esse processo de investigação foi pensado, estruturado e levado a termo.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse capítulo expõe as considerações finais dessa tese, construídas a partir do contato com os esforços empregados cotidianamente ao longo dos três últimos anos na condução do percurso que permitiu levar a termo e a cabo esse processo de inserção no campo da investigação acadêmica que, pela sua própria configuração, lhe confere caráter científico.

Assim, cumpre esclarecer que optei por adotar a expressão *considerações finais* em detrimento do termo *conclusões* por entender que a execução dessa pesquisa, pelas suas próprias características, desenho metodológico, foco de aplicação e abordagem eminentemente qualitativa dificilmente me permitiria tecer conclusões a partir das percepções e diálogos construídos, tomando por base o contato com os dados produzidos no campo.

Dito isso, cabe reiterar que a pesquisa teve por objetivo geral identificar os desafios inerentes ao letramento digital de Professoras e Professores vinculados à Universidade Federal de Juiz de Fora, a partir da necessidade do contato desses profissionais com tecnologias de informação e comunicação no exercício do trabalho docente em três estágios temporais distintos: “antes”, “durante” e “depois” da obrigatoriedade de lidar com o ensino remoto emergencial por quatro períodos letivos sucessivos no biênio 2020 e 2021.

A partir da incursão no campo e tomando por base a análise dos dados produzidos, foi possível identificar, com amparo nas percepções dos Colegas, que muito embora a Instituição tenha realizado esforços para possibilitar alguma capacitação com caráter emergencial e em ambiente de pandemia, os resultados obtidos podem ser considerados como satisfatórios, porém aquém das suas possibilidades.

Nesse sentido, julgo importante e, mais do que isso, mandatário revisitar tanto as premissas, quanto os objetivos específicos que nortearam a tessitura desse esforço de pesquisa. Assim, a primeira premissa sinalizada na introdução do trabalho aponta na seguinte direção: *considerando-se as múltiplas dificuldades enfrentadas pela Universidade tendo atuado em ambiente de pandemia, a partir do pressuposto de que, sob um olhar pedagógico, os esforços realizados para possibilitar a capacitação de Professoras e Professores por intermédio de ações e práticas de letramento digital a título de preparação prévia para o uso de tecnologias digitais no trato com o ERE poderiam ter sido intensificados.*

Sobre esse aspecto, cabe mencionar que o contato, análise e a interpretação dos dados produzidos ao longo do processo de incursão no campo envolvendo as manifestações dos respondentes sobre o tema permitem alinhamento parcial com aquela premissa inicial.

Essa constatação se dá na medida em que algumas ações foram empregadas no intuito de permitir a construção de um esforço de capacitação básica do corpo docente da Instituição para

possibilitar o contato com tecnologias de informação e comunicação disponíveis e voltadas ao uso ERE. Esse contato se desdobrou sobre um espaço temporal demarcado por um ambiente de pandemia e, portanto, impregnado de muitas dificuldades, dúvidas, limitações, preocupações, precauções e incertezas.

Fortalecendo a percepção já expressa anteriormente sobre o tema, cabe reiterar que houve também um lapso de aproximadamente seis meses verificado desde a interrupção do calendário acadêmico com base no qual as atividades formativas na Universidade foram iniciadas na modalidade presencial.

Entretanto, a sua retomada se deu apenas a partir da adoção de tecnologias de informação e comunicação, por meio da utilização de práticas remotas de ensino e aprendizagem, demarcada pela obrigatoriedade do contato com o que se convencionou chamar de ensino remoto emergencial.

Sobre esse prisma, merece destaque, ainda que de forma complementar, o fato de que a decisão pela utilização do ERE como alternativa e estratégia adotada para permitir a retomada das atividades docentes nas Universidades que compõem o sistema federal de ensino superior se deu, naquela ocasião, em função de uma determinação expressa pelo Ministério da Educação, por intermédio de portaria específica, também mencionada no corpo do trabalho.

Com base na análise e interpretação dos dados produzidos, foi possível construir a percepção de que as ações de capacitação realizadas no âmbito institucional culminaram por oferecer apoio de caráter informacional básico para que o corpo docente da Instituição pudesse adquirir, em curtíssimo espaço de tempo, algum conhecimento mínimo, porém indispensável ao manuseio das tecnologias digitais de informação e comunicação adotadas naquela oportunidade, no claro intuito de garantir o cumprimento daquela determinação ministerial.

Assim, até onde se pode perceber, o esforço de capacitação levado a termo pela instituição esteve vinculado à necessidade de possibilitar ao seu corpo docente a aquisição de um conjunto de habilidades que lhe permitiu adaptar por conversão seus respectivos conteúdos originalmente voltados ao suporte de encontros e atividades presenciais, para que, assim, eles pudessem ser ministrados remotamente.

Em linhas gerais, foi possível perceber também que a proposta visou basicamente possibilitar um esforço de conversão daqueles conteúdos em atividades remotas, tanto síncronas quanto assíncronas, por intermédio do manejo dos objetos de aprendizagem e demais funcionalidades atreladas aos aparatos tecnológicos, inerentes aos ambientes virtuais com os quais a Universidade dialogou naquela oportunidade.

Ainda sobre esse assunto, também é possível inferir que a ausência de uma política institucional envolvendo práticas educativas mediadas remotamente no pré-ERE pode ter contribuído, em alguma medida, para que uma parcela do corpo docente da Instituição tenha relatado

algumas dificuldades face a um sentimento de insuficiência na capacitação para permitir contatos mais fluidos com as tecnologias disponíveis naquela oportunidade.

Assim, a partir da ausência do arcabouço normativo supramencionado e conforme sinalizado ao longo desse estudo, a Universidade optou pela adoção de duas plataformas virtuais distintas, o *Moodle* e o *Google Classroom*, para atender à determinação ministerial envolvendo a obrigatoriedade do contato com o ERE.

De maneira inferencial, isso representou um desafio que, pelo menos em linhas gerais, poderia ter sido mitigado em alguma medida, caso ações mais enfáticas e voltadas à capacitação docente tivessem sido identificadas, especificadas, incorporadas àquele arcabouço e, por fim, executadas periodicamente, possibilitando assim, proativamente, um maior grau de antecipação para lidar com os desafios inerentes ao cumprimento daquela obrigatoriedade.

Importante mencionar que, a partir da caracterização do ambiente pandêmico e sob um olhar centrado na plataforma *Moodle*, algumas ações foram propostas, também em caráter emergencial, com vistas a contribuir para a capacitação de uma parcela do corpo docente da Instituição.

Faço esse comentário chamando a atenção, de uma forma mais enfática, para aquele ambiente virtual de aprendizagem, na medida em que, por determinação de instâncias superiores da Universidade, somente Docentes que já haviam mantido algum contato anterior com ele teriam garantida a prerrogativa de utilizá-lo como recurso tecnológico para a retomada das ações formativas já em ambiente remoto.

Conforme mencionado anteriormente no detalhamento do caso em estudo, naquela ocasião, tive a honra e a oportunidade de compor uma equipe multidisciplinar vinculada a uma Unidade de caráter suplementar que compõe a estrutura organizacional da Universidade, cuja linha de atuação foi norteadada pela proposição de ações e práticas que pudessem contribuir para a capacitação docente no que tange ao contato com as funcionalidades vinculadas à plataforma *Moodle*.

Como resultado desse esforço, foram propostos cinco eixos temáticos, a saber: *oficinas moodle na prática; elaboração de instruções tutoriais; criação de ambiente virtual modelo; assistente de plataforma e plantão tira dúvidas on line*, cujas especificidades, assim como o diagrama que se propõe a demonstrar o enlace entre eles, foram apresentados no capítulo 4 deste trabalho, que buscou por detalhar o caso em estudo.

Portanto, ciente de que, em alguma medida, tais proposições tiveram como prerrogativa básica a intenção de contribuir para atenuar dúvidas de Colegas sobre algumas das potencialidades daquele ambiente, cabe argumentar que os registros sobre essa capacitação, por motivos que escapam à minha compreensão, se mostraram indisponíveis.

Ainda assim, de acordo com dados produzidos no bojo dessa pesquisa, cabe reiterar que cerca de 13% dos respondentes realizaram processo de capacitação prévia apenas naquele ambiente. Já 37%

buscaram por apoio informacional, tanto na plataforma *Moodle*, quanto no *Google Classroom*, fato esse que permite eliciar a importância daquele esforço a título contributivo para com a execução daquele processo.

Já a segunda premissa está diretamente associada ao momento do efetivo contato de Professoras e Professores com o ensino remoto emergencial. Assim, apontou na seguinte direção: *durante o contato com o ERE, em muitas situações, foi necessário contornar limitações de ordem tecnológica, que impactaram os fazeres docentes tanto na condução das atividades síncronas, quanto na gravação e posterior recuperação dos arquivos contendo o teor das gravações.*

A partir do contato e a análise de algumas contribuições expressas pelas(os) respondentes, é possível afirmar que essa premissa também pode ser considerada como assertiva, na medida em que, pelo que se pode perceber, muitas foram as dificuldades que tiveram que ser contornadas para permitir a condução das atividades docentes ao longo do período de contato e duração do ensino remoto emergencial.

Contribuíram para essa percepção relatos que apontam para dificuldades de lidar e, quando necessário, contornar momentos de constantes instabilidades, os quais geraram impactos em níveis distintos de intensidade na realização de atividades síncronas, provocados principalmente pelas intermitentes perdas de acesso ao sinal de rede e, por extensão, de contato com os ambientes virtuais adotados.

Outras dificuldades de ordem tecnológica também foram relatadas e se fizeram sentir, voltadas, por exemplo, à gravação das atividades síncronas, perpassando adicionalmente por outros entraves inerentes à recuperação dos arquivos correspondentes aos conteúdos gravados e sua posterior disponibilização aos discentes, por intermédio dos canais digitais disponíveis naquele espaço temporal.

Nesse recorte, a partir de um esforço analítico realizado sobre os discursos produzidos pelos(as) Colegas, vários foram os sentimentos que permearam suas percepções ao longo dos seus fazeres docentes no período de vigência do ensino remoto emergencial na Universidade. Dentre eles figuram, por exemplo, *incômodo, desconforto e certo desapontamento*, construídos basicamente a partir da constatação sobre o baixo índice de participação dos discentes no transcurso das atividades propostas, principalmente naquelas de caráter síncrono.

Por sua vez, outros relatos construídos a partir da análise dos dados permitiram identificar também sentimentos distintos, dentre os quais se podem mencionar: *senso de solidão, desgaste e isolamento, frustração no exercício das atividades formativas, apatia, baixo engajamento dos discentes, impotência, desvalorização profissional, dúvidas e angústias.*

Especificamente no que refere a esse senso de solidão construído ao longo da realização dos meus fazeres docentes, julgo importante comentar que, mesmo antes do contato mais estreito com as

tecnologias de informação e comunicação e o ensino remoto emergencial, ele já se fazia sentir há algum tempo.

Em geral, ele tem se manifestado cotidianamente, mesmo nos encontros presenciais, em todas as vezes em que, ao formular uma questão sobre um determinado tópico do conteúdo abordado, eu receba como resposta nada além de um silêncio ensurdecido da turma. Isso nos sinaliza para a existência de outros “produtores de silêncio” para além do uso das plataformas e do próprio ERE.

Percepção semelhante se dá também na realização de outras tarefas, muitas das quais, pela própria essência, já exigem ações de caráter mais solitário, tais como esforços voltados à preparação de aulas, exercícios, trabalhos, seminários, provas e demais atividades complementares ao exercício da atividade docente.

Situação similar se manifesta em momentos que envolvem o processo de correção das atividades avaliativas, pois ao me deparar com respostas que não possibilitem atribuir a pontuação total ou mesmo parcial ao esforço do aluno, aquele sentimento se nutre e, assim, em cada um desses momentos, sempre me faço as seguintes indagações: onde foi que eu errei? Quais são as minhas responsabilidades na construção desse desfecho?

A partir da reafirmação de minha condição de professor, o que eu poderia ter feito de fato para que o resultado obtido fosse diferente? Se eu tivesse decidido por modificar a abordagem na contextualização e exposição dos conteúdos, essa decisão poderia ter contribuído de alguma forma para alterar aquele cenário?

Confesso que ainda não tenho clareza suficiente sobre as possíveis respostas, mas certamente, essas são questões que atravessam meu pensar ao longo do processo de construção de minha professoralidade, cujo percurso se estende por mais de trinta e dois anos. Assim, ao refletir sobre meu trabalho no que tange à sensibilidade, atitudes e valores, busco já há algum tempo inspiração em Powaczuk (2012) ao afirmar que a construção do desenvolvimento profissional na docência envolve:

Não só o domínio de conhecimentos, de saberes, de fazeres de determinado campo, mas também a sensibilidade do docente como pessoa e como profissional em termos de atitudes e valores, tendo a reflexão como componente intrínseco ao processo de ensinar, de aprender, de formar-se e, conseqüentemente desenvolver-se profissionalmente (p. 67).

Com base nesse raciocínio, é possível inferir que, em maior ou menor intensidade, ele se faz presente não apenas na realização do trabalho, mas também na própria vida de muitos educadores e para muito além das salas de aula, até porque várias das etapas inerentes às atividades formativas também se constroem fora dos limites que determinam e esquadriham os espaços de aprendizagem, sejam eles físicos ou virtuais, como também da própria escola.

Retornando à análise, penso que ainda assim, mesmo contando com uma gama de dificuldades que talvez pelas próprias circunstâncias possa ser considerada como sem precedentes na construção de suas respectivas jornadas, muitas(os) Colegas empregaram esforços significativos para garantir a execução de seus fazeres docentes fora da Universidade.

Alguns dos quais, conforme se pode observar por meio de suas falas, tiveram inclusive que readequar espaços domiciliares para transformá-los em “gabinetes improvisados”, como também adquirir artefatos tecnológicos que lhes permitissem realizar da melhor forma possível suas atividades voltadas ao exercício da profissão docente, de forma remota e em cenário pandêmico.

Assim, investimentos em ampliação de banda larga para acesso domiciliar à Internet, expansão na capacidade da memória executável de seus respectivos equipamentos, voltados ao processamento de dados e a aquisição de artefatos periféricos, tais como mesas digitalizadora e *softwares* dotados das funcionalidades exigíveis ao transcurso de suas disciplinas foram ações sinalizadas por Colegas como esforços pessoais e adicionais realizados para possibilitar ou mesmo melhorar o contato com o ERE.

Concluída a análise envolvendo o alinhamento com as premissas que nortearam a elaboração dessa pesquisa, as próximas linhas expõem o contato com os objetivos específicos, os quais também permitiram estabelecer os contornos e limites da investigação, no sentido de manter o foco originalmente proposto para suportar a sua realização.

Dessa forma, o primeiro objetivo específico previa a possibilidade de *identificar até que ponto e em que medida o uso mais intensivo de tecnologias de informação e comunicação pode contribuir ou não para fortalecer o processo de aprendizagem pela adoção de outras formas e modos de interação.*

Em linhas gerais, conforme demonstrado na análise das respostas de Professoras(es) a partir do contato mais efetivo com as tecnologias disponíveis, muito embora se tenha identificado um quadro inicial de dificuldade, é importante e oportuno entender que, ainda assim, o trabalho docente foi realizado.

Portanto, de uma forma que pode ser considerada até certo ponto como interessante, muitos foram as(os) Colegas que consideraram o contato e diálogo com aquelas tecnologias, nas perspectivas, tanto *satisfatória*, quanto *desafiadora*.

Sob esse prisma, revisitando e reforçando informações expressas na análise dos dados, chama a atenção o fato de que somados, os percentuais atribuídos às interfaces pessoais dos(as) Colegas com o ensino remoto emergencial envolvendo aquelas perspectivas supramencionadas tenham atingido algo superior a 66% do total das respostas, e esse é um dado que pode ser considerado como relevante, pedagogicamente falando.

Em linhas gerais, esse dado permite inferir que 2/3 das Professoras e Professores que responderam ao chamado desta pesquisa acreditam que o contato possível com as tecnologias disponíveis naquela oportunidade contribuiu de alguma forma para fortalecer a construção do processo de aprendizagem.

Adicionalmente, é oportuno constatar que dadas as limitações impostas pelo ambiente pandêmico observado à época, sem a adoção e adesão ao contato com o aparato tecnológico disponível naquela situação de exceção, as ações docentes muito provavelmente, permaneceriam paralisadas ao longo de toda a pandemia.

A partir desse raciocínio, por mais uma vez é possível construir a percepção de que uma parte significativa das dificuldades e angústias reportadas pelos respondentes esteja centrada nos esforços empregados ao longo da fase de preparação prévia para o contato com os ambientes virtuais de aprendizagem colocados à disposição pela Universidade, por meio dos quais o ensino remoto emergencial foi levado a termo.

Sendo assim, em linhas gerais é possível intuir que esse primeiro objetivo específico foi atingido, tomando-se por base as percepções expressas pela maioria dos(as) Colegas que responderam ao convite para participar desse esforço de investigação. Dessa forma, o uso de tecnologias de informação e comunicação contribuiu para realizar e fortalecer o processo de aprendizagem, pela adoção de outras formas e modos de interação no transcurso das atividades formativas.

Já o segundo objetivo específico do trabalho visou a possibilidade de *identificar quais ações foram e/ou ainda precisam ser enfrentadas para possibilitar o letramento digital de docentes na Universidade.*

Revisitando o capítulo 4, mais especificamente no espaço temporal pós-ERE, foi possível identificar que, a partir de olhares distintos, vários(as) Colegas relataram interesse por capacitações em outras tecnologias e metodologias para além daquelas adotadas pela Universidade ainda em ambiente pandêmico.

Neste recorte, foram sinalizadas como alvos de interesse *a adoção de espaços híbridos de aprendizagem; metodologias ativas; construção de mapas mentais; integração entre atividades analógicas e digitais, construídas a partir de esforços de caráter instrucional; elaboração de videoaulas; geração e edição de vídeos*, além de *capacitação em novas tecnologias de informação e comunicação*, incluindo-se, para tanto, o contato com outras ferramentas educativas, capazes, por exemplo, de explorar *aspectos lúdicos* voltados à construção da aprendizagem.

Paralelamente, algumas contribuições aludiram sobre a necessidade da adoção de uma postura de maior *clareza e agilidade* por parte da Instituição no que concerne à proposição e realização de processos de capacitação, capazes de incorporar e privilegiar especificidades inerentes à formação nas diferentes áreas do conhecimento e suas respectivas disciplinas.

Reiterando posicionamento sobre esse assunto, penso que se associarmos a essa compreensão a expectativa de que a construção desses processos se dê a partir de um olhar de cunho pedagógico, talvez num futuro que se estima próximo possamos, na condição de docentes, assumir uma posição diferenciada e de maior conforto em relação ao assunto.

Sobre esse aspecto, em linhas gerais, julgo importante mencionar também que, mesmo com as dificuldades mencionadas pelas(os) Colegas tanto na fase que antecedeu, quanto no efetivo contato com o ensino remoto emergencial, mantenho aqui a esperança de que, no futuro, surjam novas possibilidades no sentido de que possamos estar mais bem preparados para dialogar com as novas tecnologias de informação e comunicação dedicadas à construção do processo de ensino e aprendizagem.

No entanto, para que isso possa ocorrer de forma efetiva e, principalmente, mais contributiva tanto para com o exercício das atividades docentes, quanto com a busca pela melhor desenvoltura, engajamento e participação dos discentes ao longo do percurso, estimo que investimentos em infraestrutura de transmissão de dados e em ações e práticas voltadas efetivamente ao letramento digital sejam, em alguma medida, norteadas pela perspectiva Powacsuk (2012), expressa anteriormente.

Penso, então, que essa combinação de fatores pode representar um salto “quântico”, no sentido de ampliar as capacitações do corpo docente da Universidade para um diálogo mais fluido, assertivo e, portanto, menos desgastante entre os atores que compõem indistintamente os sistemas ensinante e aprendente. Principalmente, que se faça a partir da evolução do arcabouço tecnológico em face à superação dos novos desafios que ainda estão por vir, mas muito provavelmente se farão sentir a partir da permanente e inexorável evolução do processo de aprendizagem.

Por fim, sugere-se a necessidade de que a Instituição elabore, de forma colegiada e colaborativa, um instrumento de caráter tanto deliberativo, quanto normativo envolvendo a construção, apresentação, discussão, aprovação e disseminação de uma política que se proponha a orientar e disciplinar a execução das ações formativas, a partir do suporte de ações e práticas de ensino mediadas de forma remota, preferencialmente com conotação híbrida.

Portanto, reforçando posição já assumida, julgo como indispensável, por razões óbvias, sugerir que a elaboração desse instrumento normativo também seja coordenada e conduzida a partir de olhares atentos, respaldados academicamente e sob forte orientação pedagógica, construídos sob as lentes e a chancela acadêmica da Faculdade de Educação da Universidade.

Em síntese e em complemento, é importante reiterar a proposição que envolve para além da política a sua efetiva materialização por intermédio da criação de um programa de capacitação de docentes, com base no qual ações de letramento digital sejam permanentemente discutidas,

elaboradas e experienciadas, observando-se especificidades de todas as áreas do conhecimento com as quais a Universidade dialoga cotidianamente.

Na realidade, precisamos nos manter mais bem preparadas(os) para que, assim, possamos responder de forma proativa aos novos desafios que podem surgir, impulsionados por outros eventos de caráter e magnitude imponderáveis, mas que também possam colocar em xeque a nossa capacidade de reação e resiliência face a um novo panorama de dificuldades que se imponham às atividades educativas. O exercício da docência representa um ato de resistência e desistir não é opção!

Isso posto, penso que esse segundo objetivo específico também tenha sido atingido, considerando-se para tanto a análise dos dados obtidos, como também as argumentações complementares voltadas a contribuir para a superação dos desafios inerentes ao processo de capacitação, por intermédio de ações e práticas focadas no letramento digital de docentes.

Muito próximo de sua finalização, esse trabalho teve como terceiro objetivo específico *a possibilidade de contribuir, de alguma forma e em alguma medida, para minimizar um hiato, demarcado pela suposta escassez de pesquisas e reflexões que permitam identificar percepções, aspectos e impactos decorrentes do uso obrigatório do ERE em instituições vinculadas ao sistema federal de ensino superior*, atuando sob a égide de um ambiente hostil, inóspito e pandêmico.

Para tanto, conforme explicitado no capítulo inerente ao percurso metodológico, adotei adicionalmente uma abordagem de pesquisa de caráter bibliométrico, focada nos seguintes repositórios digitais de trabalhos acadêmicos, a saber: banco de teses e dissertações da Capes e seu similar, vinculado à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Oportuno esclarecer que a escolha daqueles repositórios se justifica na medida em que busquei privilegiar prioritariamente aqueles gêneros textuais, no claro intuito de estreitar contato com construções teóricas e de caráter mais robusto, sob a ótica da intensificação das pesquisas e do rigor acadêmico adotado na construção textual, como também dos esforços empregados na seleção de seus respectivos referenciais teóricos.

Na sequência, com base nos achados, foram elaborados os quadros 2 e 3 para permitir o registro dos resultados obtidos, a partir do refinamento progressivo do processo de estratificação dos trabalhos, tomando por base o acesso aos dados selecionados naqueles repositórios.

Nesse sentido, as informações obtidas revelaram o que de certa forma já se esperava, principalmente no que tange à quantidade de trabalhos publicados, pois ao dialogar com temas mais próximos da atualidade, representados aqui pelas palavras-chave utilizadas como primeiro argumento de busca, pelo menos em tese, dificilmente seria encontrado um volume de publicações de maior magnitude.

Outro fator que merece destaque reside na inferência de que muitas pesquisadoras e pesquisadores ainda estejam desdobrando seus estudos. Digo isso pois, em linhas gerais, trabalhos

acadêmicos tais como dissertações e teses tendem a ser elaborados ao longo de um intervalo temporal que pode oscilar entre dois e quatro anos, respectivamente. Essa percepção também contribui para reforçar aquele raciocínio anterior sobre a quantidade de produções observada naquela oportunidade.

Assim, é oportuno mencionar que a experiência no contato com os repositórios de dados disponíveis em meio eletrônico foi significativa pois, além de outros benefícios, permitiu inclusive identificar a amplitude de trabalhos que apresentam, em maior ou menor escala, similaridades no trato de possíveis correlações temáticas com as quais meu esforço de pesquisa também buscou dialogar desde a concepção preliminar que norteou a formulação da sua proposta de investigação.

O contato mantido com a multiplicidade de olhares permitiu classificar cada uma daquelas construções como peças únicas e essa percepção funciona como uma motivação adicional para estimular a continuidade e o consequente aprofundamento da pesquisa como elemento indutor, indispensável e fundamental para com a construção e ampliação do conhecimento, encarado aqui em sentido amplo.

Dessa forma, essa constatação permitiu identificar que esse objetivo específico também se mostrou coerente e aderente aos dados obtidos ao fim do processo de busca bibliométrica sobre a temática do letramento digital de docentes.

Por fim, livre de qualquer intenção ou mesmo pretensão que sugira o esgotamento do tema, cumpre reforçar que a realização desse esforço de pesquisa se deu a partir da manutenção, reafirmação e comprometimento para com seus objetivos, premissas e delimitações.

A partir disso, as construções decorrentes desta reflexão permitem apenas e tão somente oferecer uma singela contribuição adicional, porém de caráter acadêmico, que no todo ou mesmo em parte possa estimular novas intenções e esforços de outras(os) pesquisadoras(es) que também demonstrem interesse investigativo sobre a correlação temática aqui apresentada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVAREZ, S. E.; DAGNINO, E.; ESCOBAR, A. **Cultura e Política nos Movimentos Sociais Latino-Americanos: novas leituras**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2000.

ALVES, L. Educação a distância: conceitos e história no Brasil e no mundo. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta a Distância**, v. 10, 2011.

ALVES, M. A.; SANTOS, G. B. B. A Pedagogia dos Multiletramentos e o Ensino com Ênfase nos Gêneros Textuais e na Compreensão. **Revista de Ciências Humanas**, Frederico Westphalen – RS, v. 23, n. 2, p. 73-83, 2022.

ALVES-MAZZOTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O Método nas Ciências Naturais e Sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira, 2002.

ANDRE, M. O que é um estudo de caso qualitativo em educação. **Revista da FAEBA - Educação e Contemporaneidade**, v. 22 n. 40, 2013.

BELLONI, M. L. **Educação a distância**. 5. ed. São Paulo: Autores Associados, 2009.

_____. Ensaio sobre a Educação a Distância no Brasil. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 78, p. 117–142, 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-7330200200020000>. Acesso em: 01 de abr. 2024.

_____. **A Formação na Sociedade do Espetáculo**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

BEZERRA, B.; LEDO A. C. O. Gêneros Acadêmicos e Processos de Letramento no Ensino Superior. In: PEREIRA, R. C. M. **Escrita na Universidade: panoramas e desafios na América Latina**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2018.

BORGES, E. M. No Lugar da Distância, Presenças: formação de professores nas redes digitais. In: BRUNO, A. R.; BORGES, E. M.; SILVA, L. S. P. **Tem Professor na Rede**. Juiz de Fora: UFJF, 2010.

BOTO, C. A Educação Escolar como Direito Humano de Três Gerações: identidades e universalismos. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 777-798, Oct. 2005.

_____. A Escola em Tempos de Crise Sanitária e Política: cenários, impasses e perspectivas. Texto base da Palestra *on line* proferida no Programa de Pós-graduação em Educação - FACED/UFJF, Juiz de Fora, 2022.

BRASIL. Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o plano nacional de educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 jun 2014. Disponível em: https://http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 22 ago. 2023.

BOMFIM, M. I. Precarização estrutural do trabalho docente: o fim do professor intelectual? **Revista Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 3, 2019.

BUCKINGHAM, D. Cultura Digital, Educação Midiática e o Lugar da Escolarização. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 37-58, set./dez., 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/13077>. Acesso em: 15 fev de 2021.

- BUTLER, J. **Quadros de Guerra: quando a vida é passível de luto?** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.
- BUZATO, M. E. K. Letramentos Digitais e Formação de Professores. In: Congresso Ibero-Americano EducaRede: Educação, Internet e Oportunidades, 3, São Paulo, 2006. **Anais...** São Paulo, 2006.
- CALDERANO, M. A. Processos de Formação e o Campo de Atuação do Profissional em Educação. In: YAZBECK, D. C. M.; SARMENTO, D. C. **Escola e Sistema de Ensino: memória, gestão e saberes.** Juiz de Fora: Editora UFJF, 2009.
- CARVALHO, A. F. Educação e Imagens na Sociedade: as pedagogias culturais em questão. **Educação & Realidade**, v. 38, n. 2, 2013.
- CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A.; DA SILVA, R. **Metodologia Científica.** 6a Edição. São Paulo: Prentice Hall, 2007.
- CÉZAR, N. Educar em uma Cultura do Espetáculo: reflexões sobre alguns desafios. **Revista Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 26, n. Esp, 2021.
- CORRÊA, H. T. Prefácio. In: TONINI, A. M.; CORRÊA, H. T (org.). **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: letramentos múltiplos e multiletramentos: entre teorias e práticas.** Várzea Paulista: MW Comunicação Integrada, 2017. p. 7-10.
- DEMO, P. **Política Social do Conhecimento: sobre futuros do combate à pobreza.** Petrópolis: Vozes, 2000.
- DUDENEY, G.; HOCLY, N.; PEGRUM, M. **Letramentos digitais.** São Paulo: Parábola Editorial, 2016.
- FIAD, R. S. Uma Prática de Letramento Acadêmico sob Análise. In: FIAD, R. S. **Letramentos acadêmicos: contexto, práticas e percepções.** São Carlos: Editora Pedro e João, 2016.
- FICHER, R. M. B. Verdades em Suspense: Foucault e os perigos a enfrentar. In: VORRABER, M (org). **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação.** 1ª ed. Rio de Janeiro, Editora Lamparina, 2007, p. 49-70.
- FORTE-FERREIRA, E. C.; LIMA-NETO, V.; NEGÓCIO, P. A. F. Letramentos Digitais: propondo um conceito. **Revista Práticas de Linguagem**, v. 12, n. 1, p 109-123, 2022.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREITAS, M. T. Letramento Digital de Formação de Professores. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 3. p. 335-352, 2010.
- FRIGGI, M. A invisibilidade do magistério brasileiro no delicado processo de retorno às aulas presenciais durante a pandemia. **Observatório de Políticas Públicas**, Fortaleza, 21 jul. 2020. Disponível em: <https://oppceufc.wordpress.com/2020/07/21/a-invisibilidade-do-magisterio-brasileiro-no-delicado-processo-de-retorno-as-aulas-presenciais-durante-a-pandemia/>. Acesso em: 30 jul. 2023.

GADOTTI, M. **Concepção Dialética da Educação**: um estudo introdutório. São Paulo: Cortez, 1995.

GARCIA-REIS, A. R.; COSTA, M. F. O trabalho docente e seus conflitos em tempos de pandemia. **QUAESTIO: Revista de Estudos de Educação**, v. 25, p. 01-21, 2023.

GIUSTA, A. S.; FRANCO, I. M. **Educação a Distância**: uma articulação entre a teoria e a prática. Belo Horizonte: PUC Minas virtual, 2003.

GOEDERT, L.; BORGES, M. K. Comunicação mediada por TIC: saberes, colaboração e conflito na aprendizagem online. In: Colóquio da AFIRSE/As pedagogias na sociedade contemporânea-Desafios às escolas e aos educadores, 23, Lisboa. **Anais...** Lisboa: AFIRSE. EDUCA/Secção Portuguesa da AFIRSE, v. 1, p. 1-10, 2017.

_____.; ARNDT, K. Mediação pedagógica e educação mediada por tecnologias digitais em tempos de pandemia. **Revista Criar Educação**, Criciúma, v. 9, n. 2, p. 104-121, Edição Especial, 2020. Disponível em: <http://periodicos.unesc.net/criaredu/issue/view/247/showToc>. Acesso em: 14 set. 2023.

GONÇALVES, I. A.; FARIA FILHO, L. M. Tecnologias e Educação Escolar: a escola pode ser contemporânea do seu tempo? **Educação e Sociedade**. Dossiê Democracia, Escola e Mudança Digital: Desafios da Contemporaneidade, v. 42, e. 252589, 2021, p. 1-14.

GOUVÊA, G.; OLIVEIRA, C. I. **Educação a Distância na Formação de Professores**: viabilidades, potencialidades e limites. 4 ed. Rio de Janeiro: Vieira e Lent, 2006.

HINRICHSEN, J.; COOMBS, A. The 5 resources model of critical digital literacy: a framework for curriculum integration. **Research in Learning Technology**, v. 21, 2014. Disponível em: <https://sites.google.com/site/dlframework/>. Acesso em: 20 ago. 2022.

ISAIA, S. M. A. In: MOROSINI, M (Org.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**: glossário. v. 2. Brasília: INEP/RIES, 2006.

_____.; BOLZAN, D. P. V. Compreendendo os Movimentos Construtivos da Docência Superior: construções sobre pedagogia universitária. **Linhas críticas**, v. 14, n. 26, p. 25-42, 2008.

JANOTTI, A. **Origens da Universidade**: a singularidade do caso português. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1992.

KENSKI, V. M. **Educação e Tecnologias**: o novo ritmo da educação. Campinas: São Paulo. Ed. Papyrus, 2010.

KNOBEL, M; LANKSHEAR, C. **A new literacy sampler**. New York: Peter Lang Publishing, 2007.

_____.; _____. Studying new literacies. **Journal of Adolescent & Adult Literacy**, v. 58, n. 2, out. 2014.

KRAWCZYK, N. A Educação Frente à Pandemia e ao Fascismo: duros combates nos aguardam. **ADUNICAMP**, Campinas, 29 jun. 2020. Disponível em: <http://adunicamp.org.br/novosite/a->

[educacao-frente-a-pandemia-e-ao-fascismo-duros-combates-nos-aguardam/](#). Acesso em: 10 jul. 2023.

LAROSSA, J. B. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2002, n.19, pp.20-28. ISSN 1413-2478.

LEA, M. R.; STREET, B. V. Student writing in higher education: an academic literacies approach. *Studies in Higher Education*, v. 23, n. 2, p. 157-172, jun. 1998.

_____.; _____. Os modelos de letramento acadêmico: teoria e aplicações. *Revista Filologia e Linguística Portuguesa*, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 477-493, jul./dez. 2014. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/flp/article/view/79407>. Acesso em: 10 de mai 2022.

LIBÂNEO. J. C. Organização e gestão da escola: teoria e prática. São Paulo: Heccus Editora, 2016.

LINARD, M. A Autonomia do Aprendiz e as TIC's. Tradução de Maria Luiza Belloni, 2000. Disponível em: <http://www.comunic.ufsc.br/artigos/artautonomia.pdf>. Acesso em: 01 de fev. de 2019.

LIVINGSTONE, S.; BOBER, M.; HELSPER, E.J. Helsper. Alfabetização na Internet entre crianças e jovens: descobertas do UK Children Go Online Project. Londres: London School of Economics and Political Science, 2005.

LOMBARDI, J. C. Educação e Ensino na Obra de Marx e Engels. Campinas: Editora Alínea, 2011.

MAGALHAES, T. G.; GARCIA-REIS, A. R.; Letramento Acadêmico-Profissional: compreensões dos licenciandos em Letras sobre a educação linguística. *Horizontes*, v. 40, p. 1-27, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.24933/horizontes.v40i1.1218>. Acesso em: 06 de nov. 2023.

MARINHO, M. A Escrita nas Práticas de Letramento Acadêmico. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada* [online]. 2010, v. 10, n. 2, pp. 363-386. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1984-63982010000200005>. Acesso em: 02 de mai. 2022.

MOLL, S. G. **Docência no Contexto da Pandemia da Covid-19 em 2020**: possíveis representações de Professores sobre seu trabalho. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021.

MORIN, E. **Cultura de Massas no Século Vinte**: o espírito do tempo. Rio de Janeiro: Forense, 1967.

MOREIRA, J. A.; HENRIQUES, S.; BARROS, M. V; GOULÃO, F.; CAEIRO, D. **Educação digital em rede**: princípios para o design pedagógico em tempos de pandemia. Lisboa: Universidade Aberta, 2020. Disponível em: <https://www.doi.org/10.34627/RFG0-PS07>. Acesso em: 15 fev. de 2021.

MUNIZ, T. P.; OLIVEIRA, E. A.; GOMES, A. R.; SILVA, J. A. J. Educação e Democracia em Tempos de Pandemia. *Revista Interinstitucional Artes de Educar*, Rio de Janeiro, v. 6, n. Especial II, p. 207-228, jun/out 2020.

NEDER, M. L. C. O Processo de Comunicação na Educação a Distância: o texto como elemento e mediação entre os sujeitos da ação educativa. In: PRETI, O. **Educação a Distância: ressinificando práticas**. Brasília: Librer Livro Editora, 2005.

NÓVOA, A. Firmar a Posição como Professor, Afirmar a Profissão como Docente. **Cad. de Pesq.**, v. 47, n. 166 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/WYkPDBFzMzrvnbsbYjmvCbd/?lang=pt#> Acesso em: 10 de fev. de 2023.

OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. Política educacional como Política Social: uma nova regulação da pobreza. *Perspectiva*, Florianópolis, RJ, v. 23, n. 02, p. 279-301, jul./dez. 2005.

PEREIRA, B. D; PINHEIRO, P. C. Desenvolvimento de Prática Formativa para o Letramento Digital Crítico e Investigação de seus Efeitos em um Grupo de Licenciandos em Química. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 26, e20031, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1516-731320200031>. Acesso em: 14 de set. 2023.

POWACZUK, A. C. H. **Movimentos da Professoralidade: a tessitura da docência**. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012.

_____. **Desafios da Iniciação na Docência: experiência de egressas do curso de Pedagogia - Relatório de pesquisa**. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017.

PRETI, O. **Educação a Distância: ressinificando práticas**. Brasília: Librer Livro Editora, 2005.

_____. **Educação a Distância: processos de gestão**. Cuiabá: EdUFMT, 2010.

RODRIGUES, R. L. Gestão da Escola Pública: desafios e perspectivas do processo de democratização da educação brasileira. In: YAZBECK, D. C. M.; SARMENTO, D. C. **Escola e Sistema de Ensino: memória, gestão e saberes**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2009.

_____. Ensino Remoto Emergencial e Trabalho Educativo em Tempos de Pandemia do Coronavírus COVID-19. **Revista Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 26, n. Esp., 2021.

RIBEIRO, A. E. Tecnologia digital e ensino: breve histórico e seis elementos para ação. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 19, n. 2, p. 91-111, 2016. Disponível em: <https://tinyurl.com/yafdkv7w>. Acesso em: 20 ago. 2023.

RIEDNER, D. D. T.; PISCHETOLA, M. Tecnologias digitais no ensino superior: uma possibilidade de inovação das práticas? **Educação, Formação & Tecnologias**, Monte da Caparica, v. 9, n. 2, p. 37-55, 2016. Disponível em: <https://tinyurl.com/yc8adgu7>. Acesso em: 20 ago. 2023.

ROJO, R. MOURA, E (Orgs). **Multiletramentos na Escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SANCHO GIL, J. M. De TIC a TAC, el difícil tránsito de una vocal. **Investigación en la Escuela**, [S. l.], n. 64, p. 19–30, 2008.

SANTOS, B. S. **Descolonizar la Sociedad**. Capítulo 3. La Universidad en el Siglo XXI. Hacia una Reforma Universitaria Democrática y Emancipadora p. 133-153, 2021.

_____. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Edições Almedina, 2020.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, jan./abr. 2009.

_____. Desafios da construção de um sistema nacional articulado de educação. **Trabalho, Educação e Saúde**, [S. l.], v. 6, n. 2, 2022. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tes/v6n2/02.pdf>. Acesso em: 10 de ago de 2018.

SEGATA, J. A. A Colonização Digital do Isolamento. **Cadernos de Campo**, São Paulo, v. 29. p. 163-171, 2020.

SERAFINI, A. M. S. Autonomia do Aluno no Contexto da Educação a Distância, Disponível em: <http://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2013/05/artigo-031.pdf>. Acesso em: 04 de fev. de 2019.

SERIM, F. **The Importance of Contemporary Literacy in the Digital Age**: a response to digital transformation: a framework for information communication technologies (ICT) literacy. Mensagem postada em The Big 6: information skills for student achievement em 10 mai. 2002.

SIGNORINI, I. Construindo com a Escrita "outras cenas de fala". In: ____ (Org.). **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas-SP: Mercado de Letras, p. 97-134, 2001.

SILVA, M (Org). **Educação online**: teorias, práticas, legislação e formação corporativa. São Paulo: Loyola, 2003.

_____. **Sala de Aula Interativa**. Rio de Janeiro: Ed. Quartet, 2000.

_____.; CLARO, T. A docência on-line e a pedagogia da transmissão. **Boletim Técnico do Senac**, [S. l.], v. 33, n. 2, p. 81–89, 2007. Disponível em: <https://www.bts.senac.br/bts/article/view/301>. Acesso em: 20 ago. de 2023.

SOARES, S. B. V. Coronavírus e a modernização conservadora da educação. In: SOARES, S. et al. **Coronavírus, educação e a luta de classes no Brasil**. Brasil: Editora Terra Sem Amos, 2020.

SOARES, S. J.; BUENO, F. F. L.; CALEGARI, L. M.; LACERDA, M. Q.; DIAS, R. F. N. C. **O Uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação no Processo de Ensino e Aprendizagem**. Montes Claros: UNIMONTES, 2015.

SOUZA, D. S. R.; RAMOS, A. S. M. Atitudes afetivas dos docentes em relação ao ensino remoto na pandemia da Covid-19. **Quaestio - Revista de Estudos em Educação**, Sorocaba, SP, v. 25, p. e023007, 2023. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/quaestio/article/view/4972>. Acesso em: 13 nov. 2023.

SOUZA, V. V. S. Letramento Digital e Formação de Professores. **Revista Língua Escrita**, n. 2, p. 55-69, dez. 2007.

STIGERT, V. A. **Levantamento Bibliográfico de Caráter Bibliométrico** (Apresentação de slides em *powerpoint*) Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE. Universidade Federal de Juiz de Fora. 2021. Disponível em: <https://classroom.google.com/c/Mzg3OTg0NTI5MTQx>. Acesso em: 13 de fev de 2022.

TARDIF, M. **Saberes docente e a formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2005.

TEIXEIRA, A. **Educação e Universidade**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1988.

TEIXEIRA, B. B.; Educação a Distância: política social e formação de professores. In: BRUNO, A. R.; BORGES, E. M.; SILVA, L. S. P. **Tem Professor na Rede**. Juiz de Fora: UFJF, 2010.

TERRA, M. R. Letramento & letramentos: uma perspectiva sociocultural dos usos da escrita. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada** [online], v. 29, n. 1, p. 29-58, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-44502013000100002>. Acesso em 25 de abril de 2022.

TRIGUEIRO, M. G. S. **Universidades Públicas: desafios e possibilidades no Brasil contemporâneo**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. **Relatório Final da Comissão que Estudou e Analisou Aspectos do Ensino a Distância na Universidade**. Juiz de Fora: UFJF, 2019.

_____. **Diagnóstico das Condições de Acesso Digital**. Juiz de Fora: UFJF. Disponível em: <http://diagnostico.ufjf.br/Relatorio3-JF.html>. Acesso em: 14 de jul de 2020.

_____. **Resolução CONSU nº. 10/2020 que suspende as atividades acadêmicas presenciais no âmbito da UFJF, em decorrência da pandemia COVID-19**. Juiz de Fora: UFJF, 2020.

UNESCO. **Consequências Adversas do Fechamento das Escolas**. Brasília: Unesco, 2020. Disponível em: <https://pt.unesco.org/covid19/educationresponse/consequences>. Acesso em: 21 fev. 2023.

VELOSO, B. G.; MILL, D. Educação a Distância e Inclusão: uma análise sob a perspectiva docente. *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 19, n. 60, p. 56-75, jan./mar. 2019

VERGARA, S. C. **Métodos de Pesquisa**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

VORRABER, M (org). **Caminhos investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação**. 3. ed. Rio de Janeiro, Editora Lamparina, 2007.

_____. (org). **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora Lamparina, 2007.

YAZBECK, D. C. M.; SARMENTO, D. C. **Escola e Sistema de Ensino: memória, gestão e saberes**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2009.

YIN, R. K. **Estudo de Caso: planejamento e métodos**. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

ZUIN, A. A. S. Educação a distância ou educação distante? O Programa Universidade Aberta do Brasil, o tutor e o professor virtual. **Educ. Soc. Campinas**, v. 27, n. 96, p. 935-954, out. 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302006000300014&lng=pt&nrm=iso Acesso em: 13 jul. de 2019.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 - RESULTADOS BIBLIOMÉTRICOS OBTIDOS EM CATÁLOGOS DE TESES E DISSERTAÇÕES

Quadro 2 - Estratificação dos Resultados a partir da Busca no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES

Resultado da Busca no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES Nível Preliminar de Contribuição para com a Pesquisa: (1 = Alto e 2 = Moderado)						
Argumentos de Pesquisa - Palavras-chave	Período	Tipo e Quantidade de Publicações			Autoria	Grau de Contribuição p/ Pesquisa
		Dissertação	Tese	Total		
Letramento Digital Docente	2011 a 2021	2	0	2	Bezerra, D. S (2021)	1
					Fernandes, J. O (2016)	1
ensino remoto emergencial	2011 a 2021	25	2	27	Guimarães, L. M. S (2021)	1
					Sanchez, J. C. R (2021)	1
					Kaizer, B. M (2021)	2
					Gonçalves, T. M (2021)	1
Total		27	2	29		

Fonte: Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/> Acesso em: 13 de fev. 2022

Quadro 3 - Estratificação dos Resultados a partir da Busca no Catálogo de Teses e Dissertações da PUC-SP

Resultado da Busca no Catálogo de Teses e Dissertações da PUC-SP Nível Preliminar de Contribuição para com a Pesquisa: (1 = Alto e 2 = Moderado)						
Argumentos de Pesquisa - Palavras-chave	Período	Tipo e Quantidade de Publicações			Autoria	Grau de Contribuição p/ Pesquisa
		Dissertação	Tese	Total		
Letramento Digital Docente	2011 a 2021	1	0	1	Garofalo, D. D. D (2020)	1
ensino remoto emergencial	2011 a 2021	2	0	2	Bayer, J. S.M (2021)	1
					Möll, S. G (2021)	2
Total		3	0	3		

Fonte: Disponível em: <https://pergamum.pucsp.br/pergamum/biblioteca/index.php?word=teses+e+disserta%C3%A7%C3%B5eses> Acesso em: 14 de fev. 2022

APÊNDICE 2 - INSTRUMENTO PARA PRODUÇÃO DE DADOS

Faculdade de Educação: Programa de Pós-graduação em Educação - PPGE

1ª Estação: O ANTES - Questões Associadas:

1. Sua atuação docente está vinculada a qual das grandes áreas do conhecimento? () Ciências Exatas e da Terra; () Ciências Biológicas; () Ciências da Saúde; () Ciências Agrárias; () Ciências Sociais Aplicadas; () Ciências Humanas; () Linguística, Letras e Artes;
2. Acumula quanto tempo no exercício da docência superior? () 1 a 5 anos; () 6 a 10 anos; () 11 a 15 anos; () 16 a 20 anos; () Acima 20 anos;
3. Antes da obrigatoriedade do contato com o ERE, nos seus fazeres docentes já havia atuado com o suporte de tecnologias digitais de informação e comunicação? () sim, () não;
4. A Universidade realizou alguma capacitação prévia, em tecnologias de informação e comunicação, no intuito de possibilitar a ativação do ensino remoto emergencial? () sim; () não; () não sei informar;
5. Caso a resposta anterior tenha sido positiva, saberia informar qual ou quais das tecnologias abaixo foram disponibilizadas pela Universidade, para capacitação Docente? () Moodle; () Google Classroom; () Ambas as anteriores; () Outra;
6. Você foi capacitada (o) em qual (is) plataformas? () Moodle; () Google Classroom; () Ambas as anteriores; () Outra;
7. Você teve a chance de optar por meio de qual das plataformas seria capacitado? () sim; () não; () não sei informar;
8. Finalizada a capacitação e, com base no conhecimento adquirido, você se sentiu mais bem preparada (o) para estruturar o conteúdo de sua disciplina, antes de colocá-la em carga no início do período? () sim; () não; () não sei informar;
9. No caso de uma resposta negativa no item anterior, por gentileza, relate sobre o(s) motivo(s).

2ª Estação: O DURANTE - Questões Associadas:

10. Sentiu alguma dificuldade na ativação e aplicação efetiva da disciplina, comparativamente à etapa de estruturação do seu conteúdo em ambiente de ERE? Caso positivo, por gentileza, mencione qual (is);
11. A partir da condução de sua disciplina, como você classificaria a sua interface pessoal com o ERE e os objetos de aprendizagem adotados? Assinale as quadrículas correspondentes: () desafiadora; () satisfatória; () inspiradora; () insatisfatória; () instigante; () impregnada de algum ceticismo.
12. Comente sobre suas impressões a partir das opções assinaladas na questão anterior;
13. Relate sobre suas experiências: no limite elas foram positivas? Por gentileza mencione;
14. Ao longo do processo de aplicação da disciplina, por gentileza mencione: quais as suas percepções sobre a construção do processo de aprendizagem dos Alunos? e ainda com relação à condução do processo de aprendizagem, na sua concepção, que variável ou quais variáveis merecem destaque naquele processo?
15. Mesmo considerando-se que estávamos todos em ambiente de pandemia e portanto, trabalhando de forma remota, considerando-se apenas as atividades síncronas, que sentimentos atravessaram o exercício cotidiano de suas ações docentes?

3ª Estação: O DEPOIS - Questões Associadas:

16. Quais aspectos da utilização de tecnologias no período do ERE você achou especialmente eficiente/oportuno/adequado? Por gentileza mencione.
17. A partir dessa trajetória de contato, por 4 semestres letivos com o ERE, você admitiria a possibilidade de adotar doravante, uma componente híbrida, enlaçando ações presenciais e remotas, em novas ofertas de suas disciplinas? Por gentileza, explique o porquê de sua resposta;
18. Quais os recursos/estratégias de uso de tecnologias você manteve, ou considera utilizar em suas aulas presenciais?
19. Atualmente você se sente, mais bem preparada (o) para utilizar tecnologias de informação e comunicação, como ferramentas capazes de contribuir com os seus fazeres docentes? Por gentileza, comente;
20. No que tange ao processo de capacitação (via letramento digital), por gentileza mencione: qual (is) a (s) sua (s) sugestão (ões), no sentido do seu possível aprimoramento?

APÊNDICE 3 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO - TCLE

Gostaríamos de convidar você a participar como voluntário (a) da pesquisa “Letramento Digital de Docentes e os Esforços para a Implementação do ensino remoto emergencial na UFJF”. O motivo que nos leva a realizá-la é compreender até que ponto e em que medida, se deu esse processo de letramento, face a obrigatoriedade de diálogo, com o ERE em função da pandemia do COVID-19.

O objetivo é identificar os desafios inerentes àquele processo, a partir da necessidade do contato desses profissionais, com tecnologias de informação e comunicação, no exercício dos seus fazeres docentes, em três estágios temporais distintos, a saber: “antes”, “durante” e “depois” do contato cotidiano com aquela modalidade de ensino. Caso você concorde em participar, lhe será solicitado apenas que responda um questionário *online*. Entretanto, esta pesquisa pode apresentar alguns riscos mínimos, que podem incluir: sensações de desconforto, tais como: recordação de eventos de sua vida profissional; constrangimento; cansaço e risco à exposição. Assim, para diminuir as chances desses riscos acontecerem, os participantes não serão identificados, como também, não haverá divulgação de dados de caráter pessoal, em nenhuma publicação resultante desta investigação. A pesquisa pode contribuir para promover um processo permanente, voltado à capacitação de Professoras e Professores, no que tange ao uso tecnologias de informação e comunicação, no exercício de suas atividades docentes, face aos novos desafios que ainda estão por vir, no campo da educação.

Para participar deste estudo você não vai ter nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, se você tiver algum dano por causa das atividades que fizemos com você nesta pesquisa, você tem direito a buscar indenização. Você terá todas as informações que quiser sobre esta pesquisa e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Mesmo que você queira participar agora, você pode voltar atrás ou parar de participar a qualquer momento. A sua participação é voluntária e o fato de não querer participar não vai trazer qualquer penalidade ou mudança na forma em que você é atendido (a). O pesquisador não divulgará seu nome e os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido será encaminhada para o endereço de e-mail fornecido por você. Os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos. Decorrido este tempo, o pesquisador avaliará os documentos para a sua destinação final, de acordo com a legislação vigente. O pesquisador se compromete a tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Por fim, ao clicar na opção abaixo, você declara que leu e compreendeu as informações acima e que concorda em participar da pesquisa. Se você não quiser participar, basta fechar essa página.

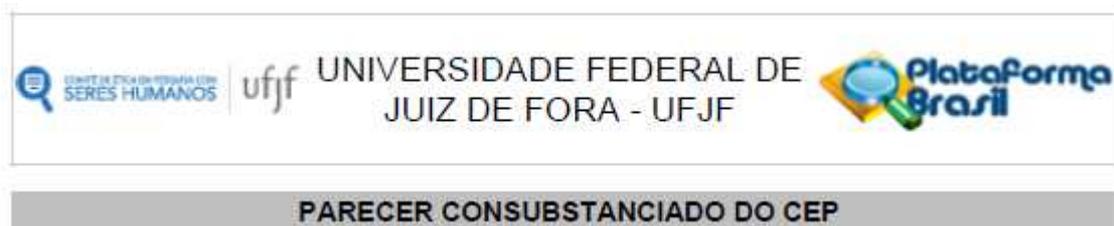
() Concordo em participar da pesquisa

Nome do Pesquisador Responsável: Ricardo Rodrigues Silveira de Mendonça
 Campus Universitário da UFJF
 Faculdade/Departamento: Faculdade de Educação: Programa de Pós-Graduação em Educação PPGE/ FACED
 CEP: 36036-900
 Fone: 32 32248072
 E-mail: ricardo.mendonca@ufff.edu.br

Rubrica do pesquisador:



O CEP avalia protocolos de pesquisa que envolve seres humanos, realizando um trabalho cooperativo que visa, especialmente, à proteção dos participantes de pesquisa do Brasil. **Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:**
 CEP - Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos - UFJF
 Campus Universitário da UFJF
 Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa
 CEP: 36036-900
 Fone: (32) 2102- 3788 / E-mail: cep.propp@ufff.br

ANEXOS**ANEXO 1 - PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA UFJF****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: LETRAMENTO DIGITAL DE DOCENTES e os Esforços para a Implementação do ensino remoto emergencial na Universidade Federal de Juiz de Fora.

Pesquisador: RICARDO RODRIGUES SILVEIRA DE MENDONCA

Área Temática:

Versão: 4

CAAE: 67544623.4.0000.5147

Instituição Proponente: Faculdade de Educação da UFJF

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.093.124

Apresentação do Projeto:

As informações elencadas nos campos "Apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa" e "Avaliação dos Riscos e Benefícios" foram retiradas do arquivo Informações Básicas da Pesquisa.

"O desenho da proposta de investigação está amparado, num primeiro momento, pelo contato e a construção de pontes e diálogos envolvendo os referenciais selecionados para compor a base teórica voltada à sustentação da pesquisa, a partir de suas temáticas centrais, a saber: ações e práticas de letramento digital de Professoras e Professores e a obrigatoriedade de contato com o ensino remoto emergencial. Já a parte empírica do processo, prevê a realização de um estudo de caso junto ao Corpo Docente da Universidade Federal de Juiz de Fora, mediado pela aplicação de um questionário para produção de dados."

Objetivo da Pesquisa:

"Objetivo Primário: Esse esforço de investigação tem por objetivo principal identificar os desafios inerentes ao letramento digital de Professoras e Professores, a partir da necessidade do contato desses profissionais, com tecnologias de informação e comunicação, no exercício dos seus fazeres docentes, em três estágios temporais distintos, a saber: "antes", "durante" e "depois" da obrigatoriedade de lidar com o ensino remoto emergencial na Universidade alvo deste estudo."

"Objetivo Secundário:

1. Identificar até que ponto e, em que medida, o uso mais intensivo de tecnologias de informação e comunicação pode contribuir ou não, para fortalecer o processo de aprendizagem, pela adoção de outras formas e modos de interação;
2. Perceber quais ações foram e/ou ainda precisam ser enfrentadas para possibilitar o letramento digital de docentes na Universidade;
3. Contribuir para minimizar um hiato, demarcado pela suposta escassez de pesquisas e reflexões que permitam identificar percepções, aspectos e impactos decorrentes do uso obrigatório do ensino remoto emergencial, em instituições de ensino superior vinculadas ao sistema público."

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

"Esta pesquisa pode apresentar alguns riscos mínimos, que podem incluir: sensações de desconforto, tais como: recordação de eventos de sua vida profissional; constrangimento; cansaço e risco à exposição. Assim, para diminuir as chances desses riscos acontecerem, os participantes não serão identificados, como também, não haverá divulgação de dados de caráter pessoal, em nenhuma publicação resultante desta investigação. Benefícios: Como benefício, estima-se que a partir dos resultados obtidos, a Universidade possa implementar um programa permanente para capacitação docente, no sentido de dotar Professoras e Professores, tanto atuais, quanto aqueles que ainda se encontrem em fase de formação acadêmica, dos conhecimentos necessários para o diálogo e usabilidade de tecnologias de informação e comunicação, passíveis de aplicação no exercício cotidiano de seus fazeres docentes."

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto está bem estruturado, delineado e fundamentado, sustenta os objetivos do estudo em sua metodologia de forma clara e objetiva, e se apresenta em consonância com os princípios éticos norteadores da ética na pesquisa científica envolvendo seres humanos elencados na resolução 466/12 do CNS e com a Norma Operacional Nº 001/2013 CNS.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O protocolo de pesquisa está em configuração adequada, apresenta FOLHA DE ROSTO devidamente preenchida, com o título em português, identifica o patrocinador pela pesquisa, estando de acordo com as atribuições definidas na Norma Operacional CNS 001 de 2013 item 3.3 letra a; e 3.4.1 item 16.

Apresenta o TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO em linguagem clara para compreensão dos participantes, apresenta justificativa e objetivo, campo para identificação do participante, descreve de forma suficiente os procedimentos, informa que uma das vias do TCLE será entregue aos participantes, assegura a liberdade do participante recusar ou retirar o consentimento sem penalidades, garante sigilo e anonimato, explicita riscos e desconfortos esperados, indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa, contato do pesquisador e do CEP e informa que os dados da pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador pelo período de cinco anos, de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS 466 de 2012, itens: IV letra b; IV.3 letras a, b, d, e, f, g e h; IV. 5 letra d e XI.2 letra f. Apresenta o INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS de forma pertinente aos objetivos delineados e preserva os participantes da pesquisa.

O Pesquisador apresenta titulação e experiência compatível com o projeto de pesquisa, estando de acordo com as atribuições definidas no Manual Operacional para CEPs. Apresenta DECLARAÇÃO de infraestrutura e de concordância com a realização da pesquisa de acordo com as atribuições definidas na Norma Operacional CNS 001 de 2013 item 3.3 letra h.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Diante do exposto, o projeto está aprovado, pois está de acordo com os princípios éticos norteadores da ética em pesquisa estabelecido na Res. 466/12 CNS e com a Norma Operacional Nº 001/2013 CNS. Data prevista para o término da pesquisa: dezembro de 2023.

Considerações Finais a critério do CEP:

Diante do exposto, o Comitê de Ética em Pesquisa CEP/UFJF, de acordo com as atribuições definidas na Res. CNS 466/12 e com a Norma Operacional Nº001/2013 CNS, manifesta-se pela APROVAÇÃO do protocolo de pesquisa proposto. Vale lembrar ao pesquisador responsável pelo projeto, o compromisso de envio ao CEP de relatórios parciais e/ou total de sua pesquisa informando o andamento da mesma, comunicando também eventos adversos e eventuais modificações no protocolo.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2088659.pdf	31/05/2023 10:21:50		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoDetalhado.doc	31/05/2023 10:20:49	RICARDO RODRIGUES SILVEIRA DE MENDONCA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.doc	31/05/2023 10:18:39	RICARDO RODRIGUES SILVEIRA DE MENDONCA	Aceito
Cronograma	Cronograma.doc	09/05/2023 15:34:20	RICARDO RODRIGUES SILVEIRA DE MENDONCA	Aceito
Outros	Questionario.doc	10/04/2023 18:38:46	RICARDO RODRIGUES SILVEIRA DE MENDONCA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Declaracao.pdf	10/03/2023 08:19:41	Jubel Barreto	Aceito
Outros	CurriculoLattes.pdf	28/02/2023 09:42:36	RICARDO RODRIGUES SILVEIRA DE MENDONCA	Aceito
Folha de Rosto	Folhaderosto.pdf	28/02/2023 09:12:07	RICARDO RODRIGUES SILVEIRA DE MENDONCA	Aceito

Situação do Parecer:
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

JUIZ DE FORA, 31 de maio de 2023

Assinado por:
Jubel Barreto (Coordenador (a))



DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO

Publicado em: 17/06/2020 | Edição: 114 | Seção: 1 | Página: 62

Órgão: Ministério da Educação/Gabinete do Ministro

Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novocoronavírus - Covid-19, e revoga as Portarias MEC nº 343, de 17 de março de 2020, nº 345, de 19 de março de 2020, e nº 473, de 12 de maio de 2020.

O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso da atribuição que lhe confere o art. 87, parágrafo único, incisos I e II, da Constituição, e considerando o art. 9º, incisos II e VII, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 2º do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017, resolve:

Art. 1º Autorizar, em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais, em cursos regularmente autorizados, por atividades letivas que utilizem recursos educacionais digitais, tecnologias de informação e comunicação ou outros meios convencionais, por instituição de educação superior integrante do sistema federal de ensino, de que trata o art. 2º do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017.

§ 1º O período de autorização de que trata o caput se estende até 31 de dezembro de 2020.

§ 2º Será de responsabilidade das instituições a definição dos componentes curriculares que serão substituídos, a disponibilização de recursos aos alunos que permitam o acompanhamento das atividades letivas ofertadas, bem como a realização de avaliações durante o período da autorização de que trata o caput.

§ 3º No que se refere às práticas profissionais de estágios ou às práticas que exijam laboratórios especializados, a aplicação da substituição de que trata o caput deve obedecer às Diretrizes Nacionais Curriculares aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação - CNE, ficando vedada a substituição daqueles cursos que não estejam disciplinados pelo CNE.

§ 4º A aplicação da substituição de práticas profissionais ou de práticas que exijam laboratórios especializados, de que trata o § 3º, deve constar de planos de trabalhos específicos, aprovados, no âmbito institucional, pelos colegiados de cursos e apensados ao projeto pedagógico do curso.

§ 5º Especificamente para o curso de Medicina, fica autorizada a substituição de que trata o caput apenas às disciplinas teórico-cognitivas do primeiro ao quarto ano do curso e ao internato, conforme disciplinado pelo CNE.

§ 6º As instituições deverão comunicar ao Ministério da Educação - MEC a opção pela substituição de atividades letivas, mediante ofício, em até quinze dias após o início destas.

Art. 2º Alternativamente à autorização de que trata o art. 1º, as instituições de educação superior poderão suspender as atividades acadêmicas presenciais pelo mesmo prazo.

§ 1º As atividades acadêmicas suspensas deverão ser integralmente repostas, para fins de cumprimento da carga horária dos cursos, conforme estabelecido na legislação em vigor.

§ 2º As instituições poderão, ainda, alterar o calendário de férias, desde que cumpram a carga horária dos cursos, consoante estabelecido na legislação em vigor.

Art. 3º Ficam revogadas:

- I - a Portaria MEC nº 343, de 17 de março de 2020;
- II - a Portaria MEC nº 345, de 19 de março de 2020; e
- III - a Portaria MEC nº 473, de 12 de maio de 2020.

Art. 4º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

Ministro da Educação

ANEXO 3 - RESOLUÇÃO CONSU/ UFJF 10/2020



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
CONSELHO SUPERIOR**

RESOLUÇÃO Nº 10.2020, suspende as atividades acadêmicas e administrativa no âmbito da UFJF em decorrência da pandemia do COVID-19, e dá outras providências.

O Conselho Superior da Universidade Federal de Juiz de Fora, no uso de suas atribuições legais e regulamentares,

CONSIDERANDO a necessidade de adoção de medidas de proteção para o enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus (COVID-19) no seio da comunidade universitária e contribuir com as ações municipais (Juiz de Fora e Governador Valadares) e estaduais de cuidado e prevenção;

CONSIDERANDO a urgência em estabelecer práticas de distanciamento social e reduzir a exposição de trabalhadores e estudantes da Universidade a riscos de contaminação;

RESOLVE, de forma emergencial e temporária:

Art. 1. Suspender por 15 dias, podendo a suspensão ou o seu prazo ser alterado a qualquer tempo, ouvido o Comitê de Monitoramento e Orientações de Conduta sobre coronavírus:

- I - Atividades acadêmicas presenciais, referentes à educação básica, graduação e pós-graduação nos *campi* e nos polos de ensino a distância.
- II - Atividades administrativas presenciais, salvo aquelas consideradas essenciais ou estratégicas;
- III - Atividades de atendimento ao público dos equipamentos culturais e extensionistas;
- IV - Eventos acadêmicos, científicos, culturais e esportivos;
- V - Suspensão das atividades de transporte, inclusive as viagens, salvo as necessárias para a manutenção de serviços essenciais ou estratégicos.

§1º A suspensão das atividades relativas às disciplinas presenciais, determinada nesta Resolução, impede, em qualquer caso a sua substituição por meios e tecnologias de ensino a distância.

§2º A decisão expressa no caput deste artigo não se aplica aos residentes da área de saúde: médica, multiprofissional e uni-profissional, que têm atividades na rede pública (federal, estadual ou municipal) envolvidos no enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus (COVID-19).

§3º A Pró-Reitoria de Assistência Estudantil, ouvido o Comitê de Monitoramento e Orientações de Conduta sobre coronavírus, realizará o acompanhamento e a avaliação das atividades do Restaurante Universitário para os estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica atendidos pela referida Pró-Reitoria, podendo, a qualquer tempo, redefinir a forma de fornecimento ou apoio à alimentação.

Art. 2º - Para efeito desta resolução, são consideradas atividades administrativas essenciais ou estratégicas aquelas destinadas ao público interno ou externo relacionadas:

- I - Segurança;
- II - Saúde;

- III - Comunicação;
- IV - Sistemas de Informação;
- V - Gabinete da Reitoria, Secretaria Geral e Secretarias das Pró-Reitorias Acadêmicas;
- VI - Assistência Estudantil;
- VII - Ouvidorias;
- VIII - Pagamento de Fornecedores;
- IX - Pagamento de Pessoal e bolsas;
- X - Gestão de Contratos;
- XI - Licitações;
- XII - CDARA

Parágrafo único - Para a viabilização das atividades essenciais ou estratégicas, nos setores em que estas forem desenvolvidas, fica mantido o funcionamento das atividades de conservação e limpeza necessárias ao enfrentamento da emergência de saúde pública, garantindo-se a proteção dos trabalhadores e trabalhadoras.

Art. 3º - Os diretores de unidades acadêmicas, os pró-reitores e os diretores administrativos definirão a dinâmica de funcionamento das unidades organizacionais e setores envolvidos com as atividades essenciais ou estratégicas.

§1º A dinâmica de funcionamento das unidades organizacionais e setores deverá ser organizada através de trabalho remoto, preferencialmente, revezamento de servidores e rotinas de trabalho presencial que garantam a manutenção do distanciamento social recomendado, visando reduzir ao máximo a circulação de trabalhadores na Universidade.

§2º Os gestores definidos no caput deste artigo, ao estabelecerem as rotinas de trabalho, deverão adotar as mesmas medidas de organização do processo de trabalho para os servidores públicos e trabalhadores terceirizados ligados às funções administrativas.

Art. 4º - Deverão, obrigatoriamente, executar suas atividades, essenciais ou estratégicas, remotamente:

- I.- Os servidores públicos e trabalhadores terceirizados que exerçam função administrativa:
 - a. Com sessenta anos ou mais;
 - b. Imunodeficientes ou com doenças preexistentes crônicas ou graves; e
 - c. Responsáveis pelo cuidado de uma ou mais pessoas com suspeita ou confirmação de diagnóstico de infecção por COVID-19, desde que haja coabitação.

II.- As trabalhadoras gestantes e lactantes

Art. 5º - Os gestores definidos no caput do art. 3º, para atender as disposições dos parágrafos 1º e 2º do referido artigo, poderão adotar as seguintes medidas:

I. Adoção de regime de jornada em:

- a. Trabalho remoto que abranja a totalidade ou percentual das atividades desenvolvidas pelos servidores públicos;
- b. Turnos alternados de revezamento.

II. Melhor distribuição física da força de trabalho presencial, com o objetivo de evitar a concentração e a proximidade de pessoas no ambiente de trabalho;

III. Flexibilização dos horários de início e término da jornada de trabalho, inclusive dos intervalos intrajornada.

§1º Os gestores definidos no caput do art. 3º poderão autorizar os trabalhadores que possuam filhos em idade escolar ou inferior e que necessitem de assistência de um dos pais a executarem suas atribuições remotamente, enquanto houver a suspensão das atividades escolares ou em creches no Município, relacionados ao COVID-19.

§2º Na hipótese do §1º, caso ambos os pais sejam trabalhadores da universidade, o benefício será aplicado a apenas um deles, sendo a comprovação do preenchimento dos requisitos feita por autodeclaração.

§3º A adoção de quaisquer das medidas previstas neste artigo ocorrerá sem a necessidade de compensação de jornada e sem prejuízo da remuneração.

Art. 6º - Durante a vigência desta resolução o controle de assiduidade e pontualidade será realizado através do controle manual, conforme modelo disponibilizado no sítio do controle eletrônico do site da UFJF.

Parágrafo único - Os trabalhadores que realizarem atividades remotas estão excluídos do controle de assiduidade e pontualidade.

Art. 7º - Os desdobramentos acadêmicos das decisões presentes nesta Resolução, ou casos excepcionais, serão definidos pelos Conselhos respectivos, preferencialmente, de forma remota, a critério das Pró-Reitorias.

Parágrafo único - Enquanto não houver deliberação dos Conselhos respectivos, ficam mantidas todas as bolsas.

Art. 8º - Os casos omissos e as dúvidas acerca da implementação desta Resolução, bem como a prorrogação do prazo estabelecido no caput do art. 1º, ou outros ajustes necessários, serão decididos pelo Reitor, por portaria, ouvido o Comitê Administrativo e o Comitê de Monitoramento e Orientações de Conduta sobre coronavírus.

Art. 9º - O Comitê Administrativo será composto por:

- I. três representantes da Administração Superior;
- II. três representantes do CONSU;
- III. dois representantes de cada entidade representativa.

Parágrafo único - Imediatamente, antes da instalação dos trabalhos, o Comitê previsto neste artigo reunir-se-á com o Comitê de Monitoramento e Orientações de Conduta sobre coronavírus para a análise da adequação desta Resolução, se necessário.

Art. 10 - O Conselho Superior poderá se reunir remotamente para deliberações sobre o enfrentamento da emergência de saúde pública.

Parágrafo único. A reitoria estabelecerá procedimentos para viabilizar as reuniões remotas.

Art. 11- Esta Resolução entra em vigor na data da sua assinatura.

Juiz de Fora, 18 de março de 2020.

Rodrigo de Souza Filho
Secretário Geral

Marcus Vinicius David
Presidente do CONSU

ANEXO 4 - RESOLUÇÃO CONSU/ UFJF 11/2020



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
CONSELHO SUPERIOR**

RESOLUÇÃO Nº 11.2020, aprova a prorrogação da suspensão das atividades presenciais na Universidade Federal de Juiz de Fora, recomendada pelo Comitê de Monitoramento e Orientação de Conduta da UFJF sobre o coronavírus e ratificada pelo Comitê Administrativo.

O Conselho Superior da Universidade Federal de Juiz de Fora, no uso de suas atribuições legais e regulamentares e o que foi deliberado, por unanimidade, em sua reunião ordinária realizada de forma remota, nos termos do artigo 10 da Resolução 10.2020 do Conselho Superior, no dia 29 de maio de 2020,

RESOLVE:

Art. 1º. APROVAR a alteração do Caput do Art. 1º da Resolução CONSU nº 10/2020, que passa a vigorar com a seguinte redação: “Art. 1º. Suspender até o dia 30 de junho de 2020, podendo a suspensão ou o seu prazo ser alterado a qualquer tempo, ouvido o Comitê de Monitoramento e Orientações de Conduta sobre coronavírus:”

Art. 2º - Esta Resolução entra em vigor na data de sua aprovação.

Juiz de Fora, 29 de maio de 2020.

Raquel Kelli Assis Brunelli Machado
Secretária da Secretaria Geral

Marcus Vinicius David
Presidente do CONSU

ANEXO 5 - RESOLUÇÃO CONSU/ UFJF 25/2020



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
CONSELHO SUPERIOR**

RESOLUÇÃO Nº 25/2020 Aprova a proposta sobre a reorganização excepcional de disciplinas da pós-graduação da UFJF no contexto de suspensão das atividades presenciais em decorrência da pandemia COVID-19.

O Conselho Superior da Universidade Federal de Juiz de Fora, no uso de suas atribuições legais e regulamentares, tendo em vista o que consta do Processo 23071.908769/2020-92 e o que foi deliberado, por maioria, em sua reunião extraordinária realizada de forma remota, nos termos do artigo 10 da Resolução 10.2020 do Conselho Superior, no dia 06 de julho de 2020, em continuidade a reunião do dia 03 de julho de 2020,

CONSIDERANDO a Declaração de Emergência em Saúde Pública de Importância Internacional pela Organização Mundial da Saúde, em 30 de janeiro de 2020, em decorrência da Infecção Humana pelo novo coronavírus (COVID-19);

CONSIDERANDO a Resolução 10/2020 do Conselho Superior da UFJF que – Suspende as atividades acadêmicas presenciais no âmbito da UFJF, em decorrência da pandemia; COVID-19, posteriormente alterada pela Resolução 11/2020 que aprova a prorrogação da suspensão das atividades presenciais na Universidade Federal de Juiz de Fora, recomendada pelo Comitê de Monitoramento e Orientação de Conduta da UFJF sobre o coronavírus e ratificada pelo Comitê Administrativo;

CONSIDERANDO a alternativa de envio de propostas de curto prazo relativas às diretrizes para as atividades de ensino a serem encaminhadas à comissão Acadêmica do CONSU;

CONSIDERANDO a subsequente construção de propostas de médio prazo relativas às diretrizes para as atividades de ensino a serem desenvolvidas a partir da análise das respostas do Diagnóstico das Condições de Acesso Digital, também a serem encaminhadas à comissão Acadêmica do CONSU;

CONSIDERANDO as características singulares do ensino de pós-graduação em relação à graduação, ao envolver número mais reduzido de alunos e docentes e disciplinas mais flexíveis, bem como maior autonomia de gestão acadêmica e a possibilidade de mitigar o efeito da suspensão das aulas presenciais sobre seu corpo acadêmico;

CONSIDERANDO a possibilidade de substituição das atividades presenciais suspensas pela oferta de componentes curriculares e de outras atividades acadêmicas no formato remoto, como uma atividade excepcional cuja realização experimental poderá e deverá ser aperfeiçoada a partir da avaliação de seus resultados;

R E S O L V E:
Capítulo I - Condicionantes e Definições Preliminares

Art. 1º. Em função da suspensão das disciplinas presenciais originalmente oferecidas pelos Programas de Pós-Graduação (PPG) *Stricto Sensu* e nos diversos cursos de Pós-graduação *Lato Sensu*, incluindo as residências, as respectivas coordenações deverão fazer novo planejamento do oferecimento de disciplinas com a finalidade de, na medida dopossível e preservando a saúde de docentes, discentes, técnicos e terceirizados, atender no curto prazo às demandas de formação de seu corpo discente, de acordo com as diretrizes estabelecidas nesta resolução.

Art. 2º. As disciplinas presenciais oferecidas e suspensas em função da resolução 10/2020 CONSU deverão:

I. Ser canceladas e reoferecidas presencialmente quando houver a revogação da suspensão das atividades acadêmicas e administrativas na UFJF permitir;
ou II. Ter sua continuidade assegurada de forma não presencial da forma descrita nesta resolução.

Art. 3º. Entende-se por ensino remoto emergencial (ERE) toda forma alternativa e temporária de ministrar disciplinas através de estratégias didáticas de caráter não presencial, destinadas a reduzir os prejuízos causados pela impossibilidade de oferecimento presencial das disciplinas regulares.

§1º As atividades de ERE são aquelas:

I. Realizadas fora da sala de aula, sem a presença física de docentes e discentes no mesmo espaço;

II. Mediadas por quaisquer tecnologias ou meios de comunicação entre aluno e professor, de modo síncrono ou assíncrono, incluindo estratégias de atendimento de demandas individuais ou coletivas dos discentes.

§2º As atividades de ERE poderão ser realizadas nos termos desta resolução enquanto durar a suspensão das atividades acadêmicas e administrativas presenciais instituída na UFJF.

Art. 4º. Tendo em vista a excepcionalidade da situação, as disciplinas realizadas em regime de ERE, neste momento, só poderão ser oferecidas integralmente nessa modalidade.

Art. 5º. Entende-se que as ações de ensino remoto emergencial devem se basear nos seguintes princípios:

1. Qualidade: a qualidade da disciplina a ser oferecida, com utilização de tecnologias variadas, mas com preocupação com minimização eventuais perdas didático pedagógicas;

2. Autonomia: o respeito a autonomia docente, em relação à adequação, disponibilidade de recursos tecnológicos e interesse;

3. Inclusão discente: exigência de que as disciplinas a serem oferecidas garantam a possibilidade de participação de todos os interessados e o não prejuízo dos mesmos.

Capítulo II
Das condições para o oferecimento de disciplinas em ERE

Art. 6º. O oferecimento de disciplinas em regime de ERE deve ser proposto pelo docente e submetido à aprovação do colegiado do programa de pós-graduação a que a disciplina pertence.

§1º. Na proposta de oferecimento devem ser especificados:

I. O cronograma;

II. As metodologias a serem utilizadas;

III. As demandas de equipamentos e de conexão necessárias para o adequado aproveitamento

IV. A forma de avaliação.

§2º Deve ser garantido aos discentes acessos às referências bibliográficas a serem utilizadas no decorrer da realização da disciplina.

Art. 7º. Para que o oferecimento ou continuidade da disciplina seja aprovado em regime de ERE, a coordenação do PPG deverá realizar um levantamento das condições de acesso aos meios digitais para a adequada realização da mesma, por parte de todos os discentes dos PPG interessados em cursá-la.

§1º. Para garantir a possibilidade de manifestação dos discentes, deve ser dado pelo menos 3 dias úteis para a resposta;

§2º. Havendo interesse, mas não adequação na forma de oferecimento proposta por parte dos discentes, o docente poderá adaptar a metodologia inicialmente proposta e realizar novo levantamento para obter a anuência dos interessados.

§3º. Não havendo a anuência de todos os discentes, por meio de um termo de concordância dos interessados ou dos já inscritos no caso de continuidade, não haverá a possibilidade da disciplina ser desenvolvida em regime de ERE.

§4º. O reoferecimento posterior da disciplina em regime ERE, fica condicionado à análise pelo colegiado da avaliação de seu oferecimento inicial nesta modalidade.

Art. 8º. Os discentes que optarem pelas disciplinas oferecidas em regime de ERE, poderão solicitar o trancamento das mesmas a qualquer momento sem a necessidade de justificativa, de modo a evitar que possa ser prejudicado por quaisquer imprevistos que possam surgir no decorrer de seu oferecimento.

Capítulo III

Do Registro e da Avaliação do Oferecimento

Art. 9º. Ao fim da disciplina, sugere-se a realização de uma avaliação da disciplina oferecida, a ser realizada por parte do docente (auto avaliação) e dos discentes da disciplina, para possibilitar a adequação da forma proposta em caso de reoferecimento.

Art. 10º. Com a finalidade de promover o acompanhamento e registro das atividades, as coordenações dos cursos devem manter em seus arquivos as propostas aprovadas das disciplinas oferecidas nesse formato, as manifestações de anuência dos discentes e o resultado da avaliação da disciplina oferecida em regime de ERE para avaliação do colegiado em caso de reoferecimento.

Art. 11. - As demandas administrativas provenientes do regime de ERE previstas nesta resolução não devem depender de atividades presenciais como abertura de bibliotecas, laboratórios, secretarias e unidades administrativas, as mesmas devem ser igualmente supridas por processos não presenciais.

Art. 12. - Esta Resolução entra em vigor na data de sua aprovação.

Juiz de Fora, 06 de julho de 2020.

Raquel Kelli Assis Brunelli Machado
Secretária da Secretaria Geral

Marcus Vinicius David
Presidente do CONSU

ANEXO 6 - RESOLUÇÃO CONSU/ UFJF 33/2020



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
CONSELHO SUPERIOR**

RESOLUÇÃO Nº 33.2020, DE 14 DE AGOSTO DE 2020
Regulamenta a realização de ensino remoto emergencial (ERE) nos cursos de graduação presencial da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), em caráter excepcional, seguindo as orientações de proteção à saúde no contexto da pandemia do novo coronavírus.

O Conselho Superior da Universidade Federal de Juiz de Fora, no uso de suas atribuições legais e regulamentares, tendo em vista o que consta do Processo SEI 23071.910593/2020-23 e o que foi deliberado, por maioria em sua reunião extraordinária realizada de forma remota, nos termos do artigo 10 da Resolução Consu 10/2020, no dia 13 de agosto de 2020, em continuidade a reunião do dia 10 de agosto de 2020,

CONSIDERANDO a Declaração de Emergência em Saúde Pública de Importância Internacional pela Organização Mundial da Saúde, em 30 de janeiro de 2020, decorrente do problema de saúde pública motivada pelo novo coronavírus;

CONSIDERANDO a Medida Provisória nº 934, de 1º de abril de 2020, que estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 06 de fevereiro de 2020;

CONSIDERANDO o Parecer CNE/CP nº 05/2020, aprovado em 28 de abril de 2020 e homologado em 29 de maio de 2020 com exceção do item 2.16, sobre reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da pandemia da COVID-19;

CONSIDERANDO a Resolução do Conselho Superior da Universidade Federal de Juiz de Fora (Consu) nº 15/2020, de 02 de junho de 2020, que institui comissões para apresentação de propostas e deliberações, visando o planejamento de ações acadêmicas e administrativas no contexto da pandemia do novo coronavírus;

CONSIDERANDO o Parecer CNE/CP nº 09/2020, aprovado em 08 de junho de 2020 e homologado em 09 de julho de 2020, que reexamina o supramencionado Parecer CNE/CP nº 05/2020, dando nova redação a seu item 2.16;

CONSIDERANDO a Portaria MEC nº 544, de 16 de junho de 2020, que dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus;

CONSIDERANDO A Portaria/SEI nº 842, de 08 de julho de 2020, da Pró-Reitoria de Graduação (Prograd), que constitui comissões no âmbito do Conselho Setorial de Graduação (Congrad) para a discussão de propostas de ações no contexto da atual pandemia, a serem apresentadas à Comissão Acadêmica - Educação Superior do Conselho Superior;

CONSIDERANDO o cenário epidemiológico que se configura pela indicação de continuidade do afastamento social por longo período e sinaliza contrariamente às atividades formativas presenciais;

CONSIDERANDO que todas as ações acadêmicas e administrativas planejadas para a implementação no contexto da pandemia, devem atender aos seguintes pilares estabelecidos pelo Conselho Superior: manutenção da qualidade do ensino; garantia de inclusão digital dos (as) discentes; garantia das boas condições de trabalho dos(as) Docentes, Técnico Administrativos em Educação e Terceirizados; e que as ações tenham caráter emergencial;

CONSIDERANDO as propostas de diretrizes gerais para médio prazo, apresentadas pelas comissões do Conselho Setorial de Graduação e encaminhadas pela Comissão Acadêmica de Educação Superior, do Conselho Superior;

RESOLVE:

Art.1º - Regularizar a realização do ensino remoto emergencial (ERE) nos cursos de graduação presencial da UFJF, em caráter excepcional, seguindo as orientações de proteção à saúde no contexto da pandemia do novo coronavírus.

§1º - O ERE será adotado como uma alternativa que tem como princípios: qualidade acadêmica, inclusão, condições de trabalho e vigência emergencial.

§2º - O ERE será adotado temporariamente para desenvolver as atividades acadêmicas curriculares com mediação pedagógica a partir da utilização de tecnologias digitais de informação e comunicação, possibilitando a interação estudante-docente-conhecimento.

Art.2º - O ERE previsto no art.1º visa à retomada das atividades acadêmicas curriculares do ano letivo de 2020 e terá início de acordo com Calendário Acadêmico aprovado pelo Conselho Setorial de Graduação (Congrad).

Parágrafo único: A primeira quinzena da retomada do calendário acadêmico mencionado no caput deverá prever período de acolhimento dos (as) discentes e a retomada do conteúdo acerca do que foi desenvolvido no mês de março de 2020, quando for o caso, ficando vedadas quaisquer atividades avaliativas.

Art. 3º - Caberá à Pró-Reitoria de Graduação (Prograd), no âmbito da graduação, a coordenação das ações visando à definição das diretrizes sobre estratégias de ensino-aprendizagem, uso de tecnologias digitais de informação e comunicação, ambientes virtuais de aprendizagem, apoio e inclusão digital com as comissões do Conselho Superior, instituídas pela Resolução Consu nº 15/2020.

Art. 4º - Caberá à Prograd a articulação com as demais Pró-Reitorias e Diretorias, a definição das diretrizes gerais para organização do trabalho docente com uso das tecnologias digitais da informação e comunicação, ambientes virtuais de aprendizagem, apoio e inclusão digital.

§1º - A Prograd trabalhará em estreita relação com o Núcleo de Apoio à Inclusão (NAI) no desenvolvimento de ações que viabilizem o apoio dos (as) docentes e dos(as) discentes com deficiência, bem como que possibilitem o assessoramento aos(as) docentes na construção de conteúdos acessíveis e na adaptação de recursos didático-pedagógicos às necessidades desses(as) discentes.

§2º - A Prograd indicará as ações ao Centro de educação a distância (CEAD) visando à realização de cursos para docentes, técnicos administrativos em educação, discentes e tutores que atuam diretamente no apoio ao desenvolvimento de disciplinas, para a capacitação e treinamento para o uso de plataformas digitais, de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação e para a adoção de diferentes metodologias de ensino em ambiente remoto.

§3º - A Prograd em conjunto com as demais Pró-Reitorias e em articulação com o CEAD disponibilizará equipes de suporte para a realização do ERE nos cursos de graduação da UFJF, para o uso de Plataformas digitais, de Tecnologias de Informação e Comunicação e de Metodologias de Ensino em ambiente remoto.

Art.5º - Caberá aos Departamentos e Coordenações de Curso, consultados os Núcleos Docentes Estruturantes (NDE's) e Colegiados de Curso ou Conselho de Unidade, observadas as diretrizes e os prazos previstos nesta resolução:

I - Definir quais atividades acadêmicas curriculares continuarão a ser ofertadas ou serão retiradas para o primeiro período letivo de 2020 e quais serão ofertadas ou acrescidas, para os próximos períodos letivos na modalidade ERE, excetuando-se as condições previstas no Art. 12 desta Resolução;

II - Referendar os planos de ensino das atividades que serão ofertadas remotamente, de acordo com o previsto nos artigos 28 e 31 do Regimento Geral da UFJF;

III - Definir e promover a alteração de pré-requisitos estabelecidos no Projeto Pedagógico do Curso;

IV - Definir e promover a alteração da carga horária prática dos componentes curriculares teórico-práticos estabelecidos no PPC durante a vigência do ERE, mantendo sua carga horária total;

V - Implementar ações que favoreçam a integralização dos cursos, priorizando-se os(as) discentes concluintes;

VI - Planejar atividades de acolhimento aos(as) discentes ingressantes, viabilizando sua integração no contexto da Universidade e da oferta do ERE;

VII - Acompanhar a implantação e execução do ERE nos cursos.

§1º - A decisão de que trata o caput do artigo desobriga os departamentos a ofertarem todas as disciplinas que estavam em carga no semestre 2020.1 de forma presencial.

§2º - Excetuando-se as situações previstas no art. 12 desta Resolução, os componentes curriculares teórico-práticos que não verem condições de ser ofertados em formato remoto poderão ser desmembrados, por solicitação do Departamento ofertante, excepcionalmente, no Sistema Integrado de Gestão Acadêmica - SIGA, de modo que a parte teórica desses seja ofertada remotamente, ficando a parte prática a ser ofertada quando as condições sanitárias e epidemiológicas permitirem a retomada de atividades presenciais.

§3º - Os componentes curriculares práticos ofertados para discentes concluintes, que tenham obrigatoriedade de atividades presenciais, só poderão ocorrer, excepcionalmente, por solicitação do Departamento ofertante à Prograd e mediante a autorização do Comitê de Monitoramento do Covid-19, seguindo os respectivos protocolos de biossegurança.

§4º - As instâncias indicadas no caput do artigo poderão promover a ampliação do número de vagas e turmas originalmente previstas para o período letivo 2020.1 e que serão ofertadas no formato remoto emergencial, visando ao favorecimento de concluintes do curso, preservando a qualidade do ensino e o acompanhamento discente.

§5º - Considerando a diversidade e particularidades dos cursos, as unidades acadêmicas poderão proceder a ajustes no fluxo do processo, respeitando a dinâmica de funcionamento interno, consultado o conselho de unidade.

§6º - No âmbito desta resolução, estudantes concluintes dos Cursos são aqueles que tenham expectativa de conclusão do curso até o final do atual período letivo ou tenham cumprido oitenta por cento ou mais da carga horária mínima do currículo do curso.

§7º - Considerando o plano de curso das atividades que serão ofertadas remotamente e o disposto no Art. 6º-D da Instrução Normativa nº 19 do Ministério da Economia, poderá ocorrer que, durante a vigência do ERE, alguns docentes fiquem sem o mínimo de oito horas semanais de aula.

Art.6º - É responsabilidade de cada docente incumbido do ensino remoto emergencial, dentro de suas possibilidades de infraestrutura, considerando sua autonomia na condução do processo pedagógico:

I - Disponibilizar o plano de curso no ambiente virtual de aprendizagem (AVA), na semana seguinte ao término do período de acolhimento, para as atividades no formato remoto, orientando a distribuição da carga horária entre atividades síncronas, quando houver, e assíncronas;

II - Priorizar a realização de atividades assíncronas;

III - Apresentar o ambiente virtual de aprendizagem (AVA) a ser adotado para o desenvolvimento do ERE sob sua orientação, dentre as opções institucionais indicadas pela UFJF;

IV - Orientar os(as) discentes matriculados(as) no ERE sobre a metodologia de avaliação de rendimento, garantindo que a aferição do aproveitamento será realizada em, ao menos, três oportunidades durante o período letivo, sendo que nenhuma das avaliações parciais poderá ultrapassar 40% (quarenta por cento) da nota máxima, conforme o disposto no art. 33 e 35 do Regulamento Acadêmico da Graduação (RAG);

V - Dar preferência, no estabelecimento das referências bibliográficas, ao acervo digital já disponível na UFJF e aos materiais com licença livre ou domínio público.

§1º - Excepcionalmente durante o período de ERE, poderá haver substituição temporária das bibliografias adotadas nas disciplinas, em relação às previstas no PPC, sem que isso implique atualização deste.

§2º - O docente não poderá exigir dos discentes a leitura de material bibliográfico que não esteja disponível eletronicamente e deverá fornecer material em formato digital alternativo para os discentes acompanharem a disciplina, resguardados os direitos autorais.

§3º - Na oferta do ensino remoto emergencial o(a) docente poderá contar como auxílio de monitores(as) já previamente selecionados(as) ou de novos(as) monitores(as) a serem selecionados(as) por meio de edital específico, de competência da Prograd, para monitores voluntários ou bolsistas, observada a disponibilidade orçamentária.

Art.7º - As atividades de ERE deverão atender aos(às) discentes em suas diferentes condições sócio-familiares, visando à facilidade de acesso e à melhor qualidade de ensino.

§1º - As atividades de ensino aprendizagem síncronas, quando previstas, deverão ocorrer nos mesmos dias da semana, horários previstos e cadastrados no SIGA, de acordo com o Plano Departamental, ou em dias e horários acordados entre docente(s) e todos os discentes da disciplina, sem que haja sobreposição de horários com outras disciplinas obrigatórias do mesmo período e respeitando o turno de oferta do Curso de Graduação.

§2º - As atividades de ensino aprendizagem síncronas previstas como atividades obrigatórias do plano de curso da disciplina deverão ser gravadas pelos(as) docentes responsáveis e disponibilizadas posteriormente aos(às) discentes matriculados(as) nas disciplinas, em ambiente virtual de aprendizagem

§3º - No ato de confirmação de matrícula por parte dos discentes e, posteriormente, no ajuste feito pelas coordenações, o(a) discente deverá assinar o termo de licença de uso de voz e imagem.

§4º - A apuração da frequência dos(as) discentes no ERE ocorrerá a partir da participação nas atividades propostas e entrega de trabalhos nos prazos definidos no plano de curso divulgado pelo(a) docente.

Art.8º - Os planos de curso das disciplinas oferecidas em ERE deverão ser elaborados pelos respectivos docentes, considerando o previsto no Regulamento Acadêmico da Graduação (RAG).

Art.9º - A produção e divulgação de materiais a serem utilizados no ERE estão protegidas pela Lei Federal nº 9.610, de 19 de fevereiro de 1998 (Lei dos Direitos Autorais), pela qual fica vetado o uso indevido e a reprodução não autorizada de material autoral por terceiros.

§1º - A imagem de docentes e discentes geradas nas aulas na UFJF, bem como o conteúdo oral e escrito das mesmas, somente poderão ser utilizados para os fins exclusivamente acadêmicos a que se destinam.

§2º - É vedado copiar, editar, adicionar, reduzir, exibir, difundir publicamente, transmitir a terceiros, trocar, emprestar ou praticar qualquer ato de comercialização e descaracterização das imagens e do conteúdo oral e escrito das aulas.

§3º - A violação aos direitos autorais acarretará a apuração da transgressão disciplinar do(s) envolvido(s), sem prejuízo das sanções previstas na Lei de Direitos Autorais e no Código Penal.

Art.10 - Durante período de vigência da presente Resolução, e considerando os prazos estabelecidos pelo calendário acadêmico deste período, fica determinada:

I - A concessão automática ao(à) discente de quantos períodos letivos corresponderem aos períodos de ERE, acrescidos ao tempo máximo de integralização do curso, para fins do cômputo de permanência no curso, previsto no RAG;

II - A não aplicação do desligamento do curso previsto no art. 70 do RAG;

III - A autorização para concessão de trancamento total de matrícula de discentes do primeiro e segundo períodos, a contar da data do ingresso, suspendendo-se temporariamente, enquanto vigor a presente Resolução, a aplicação do §º 3 do art. 62 do RAG;

IV - Autorização para flexibilização do número de trancamentos por disciplina ou atividade acadêmica, suspendendo-se temporariamente, enquanto vigor a presente Resolução, a aplicação do art. 63 e inciso II do artigo 24 do RAG, exclusivamente para casos de trancamentos;

V - A aprovação de requerimentos de trancamento total ou parcial de matrícula com justificativa por motivo de impossibilidade de acompanhamento das atividades remotas durante período de pandemia da doença COVID-19, sem necessidade de documentação comprobatória.

Parágrafo único: A análise da necessidade de outras flexibilizações temporárias durante o período de vigência da presente Resolução ficará a cargo da Prograd.

Art.11 - Para os períodos letivos ofertados na forma ERE, observadas as diretrizes e os prazos definidos pela Pró-Reitoria de Graduação, é facultado aos(às) discentes de graduação:

I - O cancelamento de matrícula em atividades acadêmicas curriculares sem a exigência de manutenção de matrícula em um número mínimo de carga horária;

II - A matrícula em outras atividades acadêmicas curriculares, desde que haja disponibilidade de vagas, durante o período de ajuste de matrículas pela coordenação do curso.

III - O cancelamento das ocorrências acadêmicas de trancamento total ou parcial referentes ao primeiro período letivo de 2020 que tenham sido realizadas antes da vigência dessa Resolução.

Parágrafo único: É recomendável que o(a) discente não ultrapasse 50% (cinquenta por cento) da carga horária prevista por período letivo no Projeto Pedagógico do Curso em disciplinas ou outras atividades acadêmicas curriculares em cada período letivo ofertado na modalidade ERE, excetuando-se os trabalhos de conclusão de curso e estágios quando for o caso.

Art. 12 - As atividades acadêmicas presenciais de ensino de graduação, incluindo o estágio, e as atividades administrativas delas resultantes, permanecem suspensas e só poderão ser retomadas gradualmente, quando possível, conforme diretrizes do Conselho Superior e observando as orientações do Comitê de Monitoramento e Orientação de Condutas sobre o novo Coronavírus, Comitê Administrativo e Comissão de Coordenação das Ações de Enfrentamento do COVID-19 e das autoridades sanitárias quanto a medidas de prevenção e segurança.

§1º - Quaisquer atividades presenciais deverão cumprir todos os protocolos de biossegurança de acordo com cada área, no sentido de proteção da vida e da saúde do trabalhador, enquanto durar a recomendação do Comitê de Monitoramento e Orientação de Condutas sobre o novo Coronavírus.

§2º - Dada a especificidade das oportunidades formativas, contribuições e demandas assistenciais, as atividades presenciais de estágio e internato dos cursos de Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Medicina, Medicina Veterinária, Nutrição, Odontologia e Jornalismo, no *campus* Juiz de Fora, e Farmácia, Fisioterapia, Medicina, Nutrição e Odontologia, no *campus* de Governador Valadares, poderão, a critério dos órgãos colegiados desses cursos, ser realizadas enquanto durar o ERE, sendo condicionadas à aprovação pelas Comissões Orientadoras de Estágio dos cursos, Colegiados de Curso, Departamentos, Conselho de Unidade e Comitê de Monitoramento e Orientação de Condutas sobre o novo Coronavírus.

§3º - Dada a especificidade das atividades relativas aos Estágios dos Cursos de Licenciaturas, da dificuldade hoje vivenciada para oferta de campo escolar de estágio para trabalho remoto, da dificuldade para compor a relação orientação-supervisão, permanecem suspensas as atividades teórico-práticas de estágios nos cursos de Licenciatura presenciais.

§4º - Em relação ao parágrafo anterior, excepcionalmente, condicionada à aprovação pelos órgãos colegiados dos cursos e dos departamentos ofertantes das disciplinas de estágio, fica permitida a oferta remota das orientações e atividades de estágio programadas para concluintes que estejam em seu último período de estágio e para os procedimentos de equiparação.

§5º - Para a realização do disposto no primeiro parágrafo do artigo deverão ser assegurados o acompanhamento docente, a qualidade da formação, as condições de biossegurança e infraestrutura, curso institucional de treinamento sobre biossegurança e a disponibilização de equipamentos de proteção individual, de acordo com as normas vigentes relativas à emergência em saúde pública decorrente da Pandemia do novo coronavírus.

§6º - Consideradas as etapas previstas no *caput* deste artigo, a qualidade da aprendizagem e a carga horária a ser cumprida, é facultado aos cursos referidos, excepcionalmente, submeter à apreciação da Prograd, a análise do planejamento destas atividades, caso não estejam abarcadas pelo calendário acadêmico aprovado.

§7º - Para efeito do disposto no segundo parágrafo do artigo, cumpridas as aprovações referidas, excepcionalmente, os cursos de Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Medicina e Odontologia poderão planejar as atividades essenciais à formação de habilidades e competências de modo a cumprir a carga horária de 75% (setenta e cinco por cento) prevista na Portaria MEC nº 383, de 09 e abril de 2020 e na Portaria MEC nº 544, de 16 de junho de 2020 e, no âmbito de suas vigências.

Art.13 - Ao final dos períodos letivos ofertados por meio do ERE, a Prograd e a Diretoria de Avaliação Institucional (Diavi) organizarão a avaliação do ERE, após seu encerramento, servindo de base para verificar a necessidade de realização de período letivo suplementar.

Art.14 - Casos omissos serão julgados pela Pró-Reitoria de Graduação da Universidade Federal de Juiz de Fora (Prograd).

Art.15 - A presente Resolução entra em vigor na data de sua aprovação e terá validade enquanto durar a pandemia da COVID-19, observadas as recomendações das autoridades sanitárias competentes.

Juiz de Fora, 13 de agosto de 2020.

Rodrigo de Souza Filho
Secretário Geral

Marcus Vinicius David
Presidente do CONSU