

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - DOUTORADO**

DOUGLAS VIEIRA DE ALMEIDA

**ATUAÇÃO DOCENTE DOS EGRESSOS DO CURSO TECNOLOGIAS DIGITAIS E
METODOLOGIAS ATIVAS NO CONTEXTO DO ENSINO ONLINE
EMERGENCIAL DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS**

**Maceió-AL
2024**

DOUGLAS VIEIRA DE ALMEIDA

**ATUAÇÃO DOCENTE DOS EGRESSOS DO CURSO TECNOLOGIAS
DIGITAIS E METODOLOGIAS ATIVAS NO CONTEXTO DO ENSINO
ONLINE EMERGENCIAL DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE
ALAGOAS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE, do Centro de Educação – CEDU, da Universidade Federal de Alagoas – UFAL, como requisito final para a conclusão do curso de Doutorado.

Linha: Tecnologias da Informação e Comunicação.

Grupo de Pesquisa: Tecnologias da Informação e Comunicação na Formação de Professores Presencial e a Distância Online (TICFORPROD).

Orientador: Professor Doutor Luis Paulo Leopoldo Mercado

Maceió-AL
2024

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico

Bibliotecária: Helena Cristina Pimentel do Vale CRB4/661

- A447a Almeida, Douglas Vieira de.
Atuação docente dos egressos do curso tecnologias digitais e metodologias ativas no contexto do ensino online emergencial da Universidade Federal de Alagoas / Douglas Vieira de Almeida. – 2024.
280 f. : il.
- Orientador: Luis Paulo Leopoldo Mercado.
Tese (doutorado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas.
Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Maceió, 2024.
- Bibliografia: f. 197-210.
Apêndices: f. 211-214.
Anexos: f. 215-280.
1. Formação de professores. 2. Ensino online emergencial. 3. Tecnologias digitais da informação e comunicação. 4. Tecnologias digitais e metodologias ativas. 5. Práticas pedagógicas. 6. Programa de Formação Continuada em Docência do Ensino Superior da Universidade Federal de Alagoas. I. Título.

CDU: 378



Universidade Federal de Alagoas
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

ATUAÇÃO DOCENTE DOS EGRESSOS DO CURSO TECNOLOGIAS
DIGITAIS E METODOLOGIAS ATIVAS NO CONTEXTO DO ENSINO ONLINE
EMERGENCIAL DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS

DOUGLAS VIEIRA DE ALMEIDA

Tese de Doutorado submetida à banca examinadora, já referendada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas e aprovada em 02 de dezembro de 2024.

Banca Examinadora:

Documento assinado digitalmente
gov.br LUIS PAULO LEOPOLDO MERCADO
Data: 02/12/2024 20:50:15-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Luís Paulo Leopoldo Mercado (UFAL)
Orientador

Documento assinado digitalmente
gov.br CARLONEY ALVES DE OLIVEIRA
Data: 02/12/2024 22:01:31-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Carloney Alves de Oliveira (UFAL)
Examinador Interno

Documento assinado digitalmente
ICP Brasil MARIA APARECIDA PEREIRA VIANA
Data: 03/12/2024 08:02:38-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Maria Aparecida Pereira Viana (UFAL)
Examinadora Interna

Documento assinado digitalmente
gov.br MARY VALDA SOUZA SALES
Data: 03/12/2024 12:32:55-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Mary Valda Souza Sales (UNEB)
Examinadora Externa

Documento assinado digitalmente
gov.br ODALEA FEITOSA VIDAL
Data: 03/12/2024 14:07:21-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Odaléia Feitosa Vidal (UPE)
Examinadora Externa

Dedico este trabalho às quatro joias da minha vida: minha mãe Luciene, que me guiou com amor desde os primeiros passos; minha esposa Lidiane, minha companheira em cada momento da jornada; e nossos filhos, Lara Sophie e Davi Lucca, que enchem nossos dias de alegria e são a maior expressão do nosso amor.

AGRADECIMENTOS

É com imensa gratidão que dedico este espaço para expressar meu sincero apreço a todas as pessoas que tornaram possível a conclusão desta tese de doutorado. Este trabalho representa não apenas minha jornada acadêmica, mas também o resultado de um esforço coletivo e colaborativo que merece reconhecimento.

Em primeiro lugar, gostaria de expressar minha mais profunda gratidão a Deus, cuja graça e misericórdia foram fundamentais em cada etapa desta jornada acadêmica. Como está escrito em Salmos 136:1: "Rendam graças ao Senhor, porque Ele é bom. O seu amor dura para sempre". Neste versículo, encontro a essência da gratidão, reconhecendo que todas as bênçãos e conquistas em minha vida são frutos da bondade inesgotável de Deus. Sua orientação divina, sustento constante e amor incondicional foram a luz que iluminou meu caminho nos momentos de desafio e incerteza. Por isso, dedico este trabalho como uma expressão de louvor e agradecimento ao Todo-Poderoso, que me fortaleceu e me capacitou a alcançar este importante marco em minha jornada acadêmica.

Expresso minha profunda gratidão ao meu estimado orientador, Professor Dr. Luís Paulo Leopoldo Mercado. Agradeço por ter me concedido a oportunidade de escrever sob sua orientação, pela confiança depositada em mim desde o início deste projeto e por acreditar em meu potencial. Sua sabedoria, expertise e apoio inabalável foram fundamentais para a realização deste trabalho. Cada orientação, conselho e incentivo foram recebidos com imensa gratidão e contribuíram significativamente para o meu crescimento acadêmico e profissional. Agradeço sinceramente por sua dedicação incansável em me guiar ao longo deste caminho e por ser um exemplo inspirador de excelência acadêmica e compromisso com a educação.

Agradeço também aos membros da banca examinadora, professores doutores, Mary Valda Souza Sales, Odaléia Feitosa Vidal, Maria Aparecida Pereira Viana e Carloney Alves de Oliveira, por dedicarem seu tempo e expertise na avaliação deste trabalho. Suas sugestões, críticas construtivas e insights foram inestimáveis e contribuíram significativamente para a qualidade desta pesquisa.

À minha família, expresso minha mais profunda gratidão. Meu agradecimento especial à minha esposa Lidiane, meus filhos Lara Sophie e Davi Lucca, minha cunhada Cícera, e minha mãe Luciene, por seu amor incondicional, apoio emocional e encorajamento constante, que foram a força motriz por trás de cada passo dado nesta jornada. Agradeço por compreenderem minhas ausências, por compartilharem minha alegria nas conquistas e por serem meu porto seguro nos momentos de desafio.

Agradeço profundamente aos meus amigos e colegas de trabalho pela parceria, pelo apoio incondicional e pelas ricas trocas de experiências que tanto contribuíram para minha trajetória acadêmica. Cada conversa inspiradora, os momentos de descontração e o incentivo contínuo foram fundamentais para manter minha motivação em alta e minha mente sempre aberta a novas perspectivas. Em especial, à minha amiga Carla Priscilla, que me inspira diariamente com sua força, dedicação e paixão pelo que faz. Sua presença e sabedoria têm sido um farol ao longo dessa caminhada, e sou imensamente grato por compartilhar esse percurso ao seu lado.

Gratidão a todos os professores que me acompanharam desde a Educação Básica até o Ensino Superior. Suas orientações, dedicação e paciência foram fundamentais para moldar minha trajetória acadêmica e pessoal. Os ensinamentos transmitidos, os desafios propostos e o apoio oferecido contribuíram de maneira inestimável para o meu crescimento, despertando em mim a curiosidade pelo conhecimento e a vontade de ir além.

Expresso minha sincera gratidão aos professores do doutorado, cujas valiosas contribuições foram determinantes para o meu desenvolvimento acadêmico e pessoal. Cada aula, orientação e debate ampliou minha visão crítica e consolidou meu conhecimento. Em especial, agradeço à professora Aparecida Viana, por sua dedicação, por me guiar com sabedoria e generosidade, e por ser uma fonte constante de inspiração ao longo dessa jornada.

Aos amigos que fiz durante o doutorado, minha mais profunda gratidão pela amizade, apoio e companheirismo ao longo dessa intensa jornada acadêmica. Cada conversa, troca de experiências e momentos de descontração tornaram esse percurso mais leve e enriquecedor. Em especial, agradeço a Flávio Pereira e Isis Nalba, cuja parceria e incentivo constantes foram fundamentais para superar os desafios e celebrar as conquistas.

Por fim, gostaria de expressar minha gratidão a todas as pessoas que, de alguma forma, contribuíram para este trabalho, mesmo que não tenham sido mencionadas aqui. Seus insights, sugestões e encorajamento foram igualmente valiosos e apreciados.

Este é um momento de celebração e reconhecimento, não apenas de minhas conquistas individuais, mas também das relações interpessoais que moldaram esta jornada. Obrigado a todos que fizeram parte desta trajetória e que me ajudaram a alcançar este importante marco em minha vida acadêmica.

Educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo.

(Paulo Freire)

RESUMO

Esta tese teve como objetivo analisar a atuação docente dos egressos do curso Tecnologias Digitais e Metodologias Ativas (TDMA) no contexto do Ensino Online Emergencial (EOE), implementado antes e durante a pandemia de Covid-19 pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). A pesquisa buscou compreender as práticas pedagógicas desenvolvidas, os desafios enfrentados e as contribuições do curso TDMA para a atuação dos professores no cenário emergencial, problematizando especificamente: Quais as contribuições do curso TDMA na prática pedagógica dos professores egressos durante a atuação no período do EOE? Adotou-se uma abordagem qualitativa, utilizando-se o estudo de caso como método, a pesquisa bibliográfica e webgráfica sobre a temática discutida, análise documental dos projetos do curso e da legislação pertinente ao ensino durante a pandemia, questionário estruturado e entrevistas narrativas com os professores egressos. A análise dos dados foi conduzida utilizando a técnica de análise de conteúdo de Bardin, permitindo identificar padrões e tendências no discurso dos professores sobre sua formação e prática pedagógica. Os resultados sugeriram que, embora a formação no curso TDMA tenha proporcionado aos professores o desenvolvimento de competências digitais e metodológicas, não foi suficiente para atender de forma plena às demandas do EOE. Fatores como a resistência dos professores à mudança e a ausência de suporte contínuo após a conclusão do curso limitaram a eficácia na adoção das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) e das metodologias ativas no EOE. Algumas estratégias, como a sala de aula invertida e a aprendizagem baseada em problemas, mostraram potencial para engajar os estudantes, embora a desigualdade de acesso à tecnologia tenha sido um obstáculo significativo. As considerações finais da pesquisa apontam para a necessidade de aprimorar e expandir as formações oferecidas pelo curso TDMA, garantindo maior suporte contínuo e desenvolvimento de competências pedagógicas, com foco em preparar os professores para enfrentar situações emergenciais no futuro. Recomendações incluem a ampliação da carga horária do curso, flexibilização dos formatos de ensino e a implementação de políticas que favoreçam a colaboração e troca de experiências entre os professores, mas permanecem questões que demandam investigações futuras para avaliar a efetividade dessas intervenções.

Palavras-chave: Formação de Professores; Ensino Online Emergencial; TDIC; TDMA; Práticas Pedagógicas; Proford-Ufal.

ABSTRACT

This thesis aimed to analyze the teacher training of graduates from the Digital Technologies and Active Methodologies (DTMA) program in the context of Emergency Online Education (EOE), implemented before and during the Covid-19 pandemic by the Federal University of Alagoas (UFAL). The research sought to understand the pedagogical practices developed, the challenges faced, and the contributions of the DTMA program to teachers' performance in the emergency setting, specifically problematizing: What are the contributions of the TDMA course to the pedagogical practice of graduating teachers during their work during the EOE period? A qualitative approach was adopted, using a case study method, with narrative interviews conducted with graduate teachers, document analysis of the course projects, and questionnaires administered to participants. Data analysis was carried out using Bardin's content analysis technique, allowing for the identification of patterns and trends in teachers' discourse regarding their training and pedagogical practice. The results suggested that, although the DTMA program training provided teachers with the development of digital and methodological competencies, it was not sufficient to fully meet the demands of EOE. Factors such as teachers' resistance to change and the lack of continuous support after completing the program limited the effectiveness of adopting Information and Communication Digital Technologies (ICT) and active methodologies in EOE. Some strategies, such as flipped classrooms and problem-based learning, showed potential to engage students, although inequality in technology access was a significant obstacle. The final considerations of the research indicate the need to improve and expand the training offered by the DTMA program, ensuring greater continuous support and development of pedagogical competencies, with a focus on preparing teachers to handle emergency situations in the future. Recommendations include increasing the program's workload, making teaching formats more flexible, and implementing policies that foster collaboration and experience exchange among teachers; however, issues remain that require future investigations to assess the effectiveness of these interventions.

Keywords: Teacher Training; Emergency Online Teaching; DICT; DTMA; Pedagogical Practices; Proford-Ufal.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Desenvolvimento de uma Análise	138
Figura 2: Nuvem das Palavras Mais Citadas pelos Professores	153
Figura 3: Localização da Ufal no mapa do Brasil	218
Figura 4: Localização da Ufal dentro do mapa de Maceió-AL	219
Figura 5: Mapa da Ufal.....	219

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Pareceres e Resoluções Aplicados no Período Pandêmico	41
Quadro 2: Formações no Proford/UFAL de 2013 a 2022	53
Quadro 3: Dados Básicos do Curso TDMA, Edições 2018, 2020 e 2021.....	57
Quadro 4: Professores Egressos com Aproveitamento Superior a 70% do Curso DMA, Edições 2018, 2020 e 2021.....	65
Quadro 5: Número de Professores e Unidades Acadêmicas que Participaram do Curso TDMA com Aproveitamento Superior a 70% do Curso TDMA, Edições 2018, 2020 e 2021.....	67
Quadro 6: Dados do Curso TDMA 2018.....	69
Quadro 7: Divisão do Curso TDMA 2020	72
Quadro 8: Calendário Geral de Atividades Formativas Promovidas no Âmbito do GT Educação Mediada por Tecnologias – Emetec	105
Quadro 9: Categorias da Pesquisa	139
Quadro 10: Participantes Respondentes por UA	141
Quadro 11: Formação, Titulação e Experiência dos Professores Respondentes em Anos.....	142
Quadro 12: Respostas Sobre a Utilização de TDIC nos Componentes Curriculares	145
Quadro 13: Respostas Sobre a Oferta de Aulas na Pandemia	147
Quadro 14: Respostas Sobre a Elaboração de Componentes Curriculares Durante o PLE-UFAL	149
Quadro 15: Respostas Sobre o Desenvolvimento de Espaços de Aprendizagem Online no PLE-UFAL	150
Quadro 16: Professores Entrevistados por Unidade Acadêmica	153
Quadro 17: Formulação da Hipótese Primária e do Objetivo Primário	158
Quadro 18: Formulação das Hipóteses e Objetivos Secundários	158
Quadro 19: Unidades de Registro com Maior Frequência entre os 7 Entrevistados	160
Quadro 20: Porcentagens das Unidades de Registro nas 7 Entrevistas	161
Quadro 21: Categorias Derivadas das Unidades de Registro	162

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Frequência das Unidades de Registro dos Entrevistados	162
--	-----

LISTA DE SIGLAS

ABMES	Associação Brasileira de Mantenedoras do Ensino Superior
ABP	Aprendizagem Baseada em Problemas
ANPED	Associação Nacional de Pós-graduação em Educação
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
CAAE	Certificado de Apresentação para Apreciação ética
CECA	Centro de Ciências Agrárias
CEDU	Centro de Educação
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CIC	Centro de Interesse Comunitário
CDD	Competências Digitais Docentes
CGI	Comitê Gestor de Internet no Brasil
CNE	Conselho Nacional da Educação
CNS	Conselho Nacional de Saúde
CONSUNI	Conselho Universitário
COVID-19	Corona Vírus Disease - 2019
CTEC	Centro de Tecnologia
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EaD	Educação a Distância
EAO	Espaços de Aprendizagem Online
EDUFAL	Editora da Ufal
EENF	Escola de Enfermagem
EMETEC	Educação Mediada por Tecnologias
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
ESENFAR	Escola de Enfermagem e Farmácia
EOE	Ensino Online Emergencial
FALE	Faculdade de Letras
FAMED	Faculdade de Medicina
FAU	Faculdade de Arquitetura e Urbanismo
FDA	Faculdade de Direito
FDU	Formação Docente Universitária
FEAC	Faculdade de Economia, Administração e Ciências Contábeis
FOUFAL	Faculdade de Odontologia da Ufal

FSSO	Faculdade de Serviço Social
GT	Grupo de Trabalho
IA	Inteligência Artificial
ICBS	Instituto de Ciências Biológicas e da Saúde
ICF	Instituto de Ciências Farmacêuticas
ICHCA	Instituto de Ciências Humanas, Comunicação e Artes
ICS	Instituto de Ciências Sociais
IES	Instituição de Ensino Superior
IF	Instituto de Física
IFES	Instituição Federal de Ensino Superior
IGDEMA	Instituto de Geografia, Desenvolvimento e Meio Ambiente
IM	Instituto de Matemática
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
IP	Instituto de Psicologia
IQB	Instituto de Química e Biotecnologia
LINCOTEC	Linguagens, Conhecimento e Tecnologia
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NAC	Núcleo de Acessibilidade
NEEDI	Núcleo de Estudos em Educação e Diversidade
OMS	Organização Mundial da Saúde
PBL	Problem Based Learning
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PDP	Plano de Desenvolvimento de Pessoas
PEIn	Práticas Educacionais Inovadoras
PLE	Período Letivo Excepcional
PNE	Plano Nacional da Educação
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPGE	Programa de Pós-graduação em Educação
PRIL	Programa Institucional de Fomento e Indução da Inovação da Formação Inicial Continuada de Professores e Diretores Escolares
PROEST	Pró-Reitoria Estudantil
PROFOR	Programa de Formação Docente Continuada
PROFORD	Programa de Formação Continuada em Docência do Ensino Superior

PROGEP	Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas e Trabalho
PROGRAD	Pró-Reitoria de Graduação
PUC-RIO	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
RED	Recursos Educacionais Digitais
RNP	Rede Nacional de Pesquisa
SAI	Sala de Aula Invertida
SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SEMESP	Sindicato de Mantenedoras dos Estabelecimentos de Ensino Superior
SIGAA	Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SIPEC	Sistema Orgânico e Estruturador de Gestão de Pessoas
SOBAMA	Associação Brasileira de Atividade Motora Adaptada
TAE	Técnico em Assuntos Educacionais
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TCUD	Termo de Compromisso para Utilização de Dados
TDIC	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
TDMA	Tecnologias Digitais e Metodologias Ativas
TICFORPROD	Tecnologias da Informação e Comunicação na Formação de Professores Presencial e a Distância Online
UA	Unidade Acadêmica
UE	Unidade Educacional
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UFAPE	Universidade Federal do Agreste de Pernambuco
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UNEAL	Universidade Estadual de Alagoas
UFT	Universidade Federal do Tocantins
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIASSELVI	Centro Universitário Leonardo da Vinci
UPE	Universidade de Pernambuco

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	18
2 FORMAÇÃO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR PARA ENFRENTAR AS DIFICULDADES DO CONTEXTO PANDÊMICO.....	24
2.1 Formação docente e ensino superior	24
2.2 Contextos formativos na cultura digital em tempos pandêmicos	35
2.3 O EOE nas IFES: adaptações e perspectivas no contexto brasileiro	40
2.4 A Política de Formação Docente nas IFES: diretrizes e desafios para a qualificação contínua	45
2.4.1 Competências e habilidades necessárias para o professor no contexto pandêmico e pós-pandêmicos	49
2.4.2 Estratégias de formação continuada em ensino online: um olhar para a formação docente	51
3 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA UFAL	53
3.1 O Proford da UFAL	53
3.2 Curso TDMA.....	56
3.2.1 Projetos do curso TDMA realizado entre 2018 e 2021	57
a) Justificativa da oferta do curso	58
b) Objetivos trabalhados no curso	59
c) Público-alvo e carga horária do curso	61
d) Metodologia	62
e) Conteúdo programático com as etapas da formação	63
f) Avaliação	64
g) Egressos das turmas	65
3.2.2 Análise do relatório final do curso TDMA realizado em 2018	68
3.2.3 Análise do relatório final do curso TDMA oferta 2020	72
3.2.4 Análise do relatório final do curso TDMA oferta 2021	75
4 CONSTRUÇÃO DE CONDIÇÕES PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA UFAL DIANTE DA PANDEMIA.....	78
4.1 Período Letivo Excepcional.....	79
4.1.1 Aspectos positivos do PLE	81
4.1.1.1 Oportunidade e adaptabilidade no processo de ensino e aprendizagem.....	81
4.1.1.2 Oportunidade de experimentar novas metodologias de ensino	83

4.1.1.3 Acesso ampliado à educação por meio do EOE	86
4.1.2 Dificuldades do PLE.....	90
4.1.2.1 Excesso de trabalho para os professores no PLE	91
4.1.2.2 Desigualdades no acesso à internet e às TDIC	93
4.1.2.3 Desafios emocionais e de saúde mental dos estudantes e professores	95
4.1.2.4 Dificuldades na avaliação e acompanhamento do desempenho dos estudantes.....	98
4.1.3 Estratégias e soluções adotadas pela UFAL durante o PLE	101
4.1.3.1 Formação e suporte aos professores	102
4.1.3.1.1 Grupo de trabalho Emetec	105
4.1.3.1.2 Ufal Conectada: inspirando inovação.....	107
4.1.3.2 Ações de inclusão digital e redução das desigualdades.....	120
4.1.3.3 Monitoramento e acompanhamento do desenvolvimento dos estudantes.....	121
4.1.3.4 Experiências compartilhadas pelos professores durante o PLE na UFAL	122
5 METODOLOGIA.....	128
5.1 Abordagem da pesquisa.....	128
5.2 Local da pesquisa.....	130
5.3 Participantes da pesquisa	131
5.4 Coleta dos dados	132
5.5 Tratamento das fontes de pesquisa	135
5.6 Análise dos dados	136
5.7 Categorias da pesquisa.....	139
5.8 Cuidados éticos na pesquisa	140
6 ANÁLISE DAS PERCEPÇÕES E EXPERIÊNCIAS DOS PROFESSORES EGRESSOS DO CURSO TDMA NO CONTEXTO DO EOE DURANTE O PLE DA UFAL	141
6.1 Perfil dos participantes da pesquisa – professores	141
6.1.1 Formação, titulação e tempo de magistério no ensino superior dos professores respondentes ao questionário.....	142
6.1.2 Respostas obtidas pelo questionário X análises	144
6.1.2.1 Utilização das TDIC nos componentes curriculares.....	145
6.1.2.2 Oferta de aulas durante a pandemia.....	147
6.1.2.3 Elaboração de plano de componente curricular durante o PLE-UFAL.....	148
6.1.2.4 Desenvolvimento de EAO durante o PLE.....	150
6.1.2.5 EAO adotados no PLE.....	151

6.2 Análise de dados das entrevistas narrativas.....	154
6.2.1 Pré-análise	156
6.2.2 Formulação das hipóteses e objetivos	157
6.3 Codificação	159
6.4 Categorização	162
6.5 Inferência	163
6.5.1 Formação e atualização docente	164
6.5.2 TDIC no ensino	172
6.5.3 Metodologias ativas	175
6.5.4 Interação e participação estudante-professor.....	177
6.5.5 Suporte e assistência técnica	183
6.5.6 Adaptação ao EOE e desafios pessoais	186
6.5.7 Inclusão e acessibilidade	188
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	189
8 REFERÊNCIAS	197
APÊNDICES	211
ANEXOS	215

1 INTRODUÇÃO

Em 2020, tive a oportunidade de atuar como tutor no curso "Moodle Básico", promovido pelo Programa de Formação Continuada em Docência do Ensino Superior (PROFORD) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Durante esse período, pude observar de perto os desafios enfrentados pelos professores ao utilizar recursos mediados pelas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC).

Diante dessa experiência, fui motivado a desenvolver e pesquisar a respeito da temática, principalmente em saber que muitas instituições de ensino superior (IES) pararam durante a Pandemia da Covid-19 por não estarem habituadas e disponibilizar nenhuma forma de aula na modalidade da educação à distância (EaD), até então a modalidade disponibilizada pelo Ministério da Educação (MEC).

Com a pandemia, houve um grande aumento na busca por recursos educacionais mediados pelas TDIC e é a partir desse contexto que analisaremos as implicações e os impactos desses recursos e dos serviços educacionais prestados durante o ensino online emergencial (EOE) e com resultados deste estudo identificamos os efeitos das TDIC diante desse contexto.

A pesquisa foi necessária para uma melhor compreensão da realidade que a UFAL passou, desde a preparação dos sistemas que transmitiram as aulas, os ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) utilizados, até as formações para os professores atuarem no contexto da pandemia, com foco na formação continuada de professores da UFAL, no âmbito do curso Tecnologias Digitais e Metodologias Ativas (TDMA) e a na atuação dos professores egressos desse curso, em suas 3 (três) edições.

Fatores que emergem das formações continuadas de professores para o ensino presencial e online com o uso das TDIC são os pontos principais dessa pesquisa para que possamos compreender o que foi trabalhado e como se deu o planejamento e a execução de práticas voltadas ao ensino online no contexto da pandemia.

Devido ao cenário causado pela pandemia e a necessidade do isolamento físico, todos os setores precisaram se adaptar e não seria diferente na área educacional. Nesse período, as instituições federais de ensino superior (IFES), mesmo com toda prática da EaD, precisaram se adaptar e interromper suas atividades para planejar ações e estratégias voltadas para a manutenção das aulas online.

Após esse período de ajustes, gradualmente, muitas instituições de ensino retomaram suas atividades de maneira online, buscando atender às necessidades e demandas trazidas pela pandemia. Essa retomada seguiu as diretrizes estabelecidas pelo MEC e pela Organização

Mundial da Saúde (OMS), garantindo a segurança e o bem-estar de todos os envolvidos no processo educacional.

Diante do desafio imposto pela transição para o EOE, as IFES se viram diante da necessidade de adaptar suas plataformas e implementar programas de formação destinados aos professores. No entanto, essa adaptação trouxe consigo dificuldades significativas na aplicação de metodologias adequadas ao contexto do EOE. Nesse contexto, tornou-se essencial realizar uma investigação sobre a eficácia das formações continuadas oferecidas pela Ufal, especialmente com a institucionalização do Proford, na qual os professores receberam formações para a utilização das TDIC em sua prática pedagógica. Assim, emerge a problemática central deste estudo: Quais as contribuições do curso TDMA na prática pedagógica dos professores egressos durante a atuação no período do EOE?

Durante o período da pandemia, as IFES implementaram uma série de estratégias para facilitar a transição do ensino presencial para o EOE. Isso incluiu a adoção e o aumento dos AVA e dos espaços de aprendizagem online (EAO) para garantir a continuidade das atividades acadêmicas. No entanto, o sucesso dessas iniciativas e a eficácia da migração para o ambiente digital dependiam não apenas da disponibilidade dessas plataformas, mas também da formação dos professores para utilizar eficazmente as tecnologias digitais e metodologias ativas para promover a aprendizagem dos estudantes.

O EOE precisa de uma compreensão mais pautada na prática docente, para que haja uma interpretação a partir de pesquisas que entendam como atuaram os envolvidos nesse período pandêmico, relatando as dificuldades, as necessidades enfrentadas e as metodologias e práticas usadas. Buscamos compreender os pontos com maiores fragilidades e os que deram certo no processo de ensino e aprendizagem, relatados pelos professores egressos do curso TDMA.

Foram analisadas as seguintes hipóteses gerais da pesquisa (tanto para a revisão bibliográfica quanto para a pesquisa empírica, tendo estas últimas hipóteses sofrido inflexões a partir das unidades de registro identificadas, como será visto na seção da análise):

Hipótese Geral: O curso TDMA oferecido pelo Proford/Ufal permitiu aos professores ampliar sua visão das TDIC para melhorarem suas práticas, o que foi fundamental no período da pandemia.

Hipóteses específicas:

- as formações oferecidas pelo Proford/Ufal podem ter enfrentado desafios na identificação e compreensão das demandas específicas dos professores em relação ao

uso de TDIC e metodologias ativas durante a pandemia, o que resultou em iniciativas que não se alinham totalmente às necessidades emergentes.

- a resistência à mudança por parte dos professores pode ter sido um fator que limitou a eficácia das formações oferecidas pelo Proford/Ufal, impedindo uma integração mais completa das TDIC no contexto educacional durante o período do EOE.
- a falta de acompanhamento e suporte contínuo após as formações do Proford/Ufal pode ter contribuído para uma implementação inadequada das TDIC e metodologias ativas pelos professores, reduzindo assim o impacto positivo dessas iniciativas.
- as formações oferecidas pelo Proford/Ufal podem ter contribuído significativamente para o desenvolvimento de habilidades digitais e competências pedagógicas dos professores, mesmo que não tenham sido totalmente adequadas para o contexto específico do EOE.
- a participação no curso de TDMA preparou os professores da Ufal para uma atuação mais eficaz no contexto do EOE, melhorando suas práticas pedagógicas e promovendo uma experiência de aprendizagem mais significativa para os estudantes.
- O curso TDMA não desenvolveu propostas inclusivas para o uso das TDIC nas práticas docentes.

Diante desse contexto, buscamos analisar a atuação dos professores egressos do curso TDMA durante o período da pandemia da Covid-19 e as contribuições que essa formação trouxe para as suas práticas no EOE, esse sendo o nosso objetivo geral.

Para atender a esse objetivo geral, foram trabalhados os seguintes objetivos específicos:

- explorar a importância da formação docente implementada na Ufal, abordando os desafios decorrentes do contexto da pandemia.
- identificar as políticas institucionais e estratégias formativas implementadas pela Ufal durante o Período Letivo da Excepcional (PLE);
- avaliar de que forma os conhecimentos adquiridos no curso TDMA influenciaram na atuação dos professores egressos em relação à seleção e utilização das TDIC no contexto do EOE;
- analisar os principais métodos e estratégias pedagógicas utilizados pelos professores egressos do curso TDMA durante o período do EOE decorrente da pandemia da Covid-19.

- recomendar o aprimoramento das formações oferecidas pelo curso TDMA, visando melhor preparar os professores para enfrentar desafios similares em futuras situações de ensino online emergencial ou híbrido.

Diante disso, defendo a tese de que a formação no curso TDMA oferecida pelo Proford/Ufal, tanto antes quanto durante a pandemia, não foi plenamente eficiente para atender às demandas emergentes do EOE. Esta constatação se fundamenta na percepção de que o Proford/Ufal está em um processo de adaptação, evidenciando a necessidade de contínuo aprimoramento e investimento em formação docente para uma efetiva integração das TDIC no contexto educacional.

A experiência como tutor proporcionou-me uma visão das práticas equivocadas durante o período EOE, especialmente ao ouvir os relatos das dificuldades dos professores na implementação de estratégias mediadas pelas TDIC. Ao avaliar esse cenário, pude sentir de forma direta essas adversidades e constatar que, apesar das formações continuadas oferecidas antes e durante a pandemia, muitos professores careciam do conhecimento básico, habilidades e competências necessárias para o uso efetivo das TDIC na educação superior.

Observamos como resultado a ausência de participação de muitos professores em formações específicas para o contexto online antes da pandemia. É importante ressaltar que esse contexto já vinha sendo utilizado nos cursos em EaD da Ufal, desde 1998. Após tanto tempo, é surpreendente constatar que ainda há professores que nunca se envolveram em formações continuadas para essa modalidade de ensino. Esta lacuna demanda uma investigação aprofundada para compreender as razões por trás dessas falhas e como podem ser superadas.

A Ufal através do Programa Ufal Conectada: inspirando inovação (criado pela Ufal para coordenar cursos e eventos na modalidade EaD e para pensar, planejar e gerenciar ações de formação continuada para os professores interessados em conhecer as TDIC) adotou medidas para o enfrentamento da pandemia, dentre elas várias formações através do Proford no Período Letivo Excepcional (PLE¹) para fazer com que os professores trocassem experiências e pudessem participar de formações voltadas as TDIC.

O retorno das instituições às atividades remotas aconteceu com um significativo atraso. A demora para o retorno, de acordo com Rocha e Stallivieri (2021, p. 9), se deu por causa da

¹ O Período Letivo Excepcional (PLE) foi uma medida facultativa da Universidade Federal de Alagoas (Ufal) para garantir a continuidade do ano letivo em 2020. A iniciativa foi implementada em setembro, com o objetivo de prevenir o cenário epidemiológico da pandemia de COVID-19.

preocupação dessas instituições em manter os protocolos de segurança para o retorno, garantindo as melhores condições e a integridade das condições de aulas.

Alguns professores enfrentaram resistência em ministrar aulas online, especialmente ao considerarem aspectos como a adequação de sua formação para o contexto online e as preocupações relacionadas à exclusão digital de estudantes sem acesso adequado às TDIC. Mesmo diante da flexibilização na legislação para a realização de aulas síncronas e assíncronas, essas preocupações persistiram e influenciaram a decisão de alguns professores em não adotar o EOE.

Diante desse contexto, este estudo investigou a formação continuada dos professores com foco no Curso TDMA, a fim de perceber o reflexo dessa formação para o desenvolvimento de suas aulas na pandemia e como o Proford/Ufal ajudou os professores a ressignificarem sua prática pedagógica ao longo da pandemia.

A partir dessa contextualização, refletimos sobre as dificuldades enfrentadas pelos professores no EOE e diante disso reconhecer a necessidade das formações continuadas dos professores em todos os níveis e modalidades de ensino, pois a pandemia evidenciou ainda mais a urgência de busca constante em se atualizar diante das possibilidades oferecidas pelas TDIC no campo educacional.

Observamos que, enquanto alguns professores estavam mais adaptados ao contexto do EOE, outros mostravam resistência em dar continuidade às aulas durante a pandemia. Essa resistência precisa ser levada em consideração para compreender melhor os diferentes perfis e as necessidades formativas dos professores que enfrentaram esse período desafiador.

Desta forma, procuramos trabalhar com um conjunto de temáticas consideradas essenciais a resolução do problema desta pesquisa. Na segunda seção, trabalhamos a formação docente no ensino superior para enfrentar as dificuldades do contexto pandêmico. Neste momento, investigamos o conceito de formação docente para o ensino superior, assim como os contextos formativos na cultura digital em tempos pandêmicos. Com isto, conseguimos entender os impactos da pandemia para o ensino superior, com seus efeitos sobre os contextos formativos.

A partir de dados do período da pandemia, analisou-se como o EOE foi trabalhado nas IFES brasileiras, bem como as suas políticas institucionais para essa forma de ensino. Analisamos, ainda, quais competências e habilidades necessárias para o professor no contexto pandêmico e pós-pandêmico, bem como as estratégias de formação continuada no ensino online, a partir da formação docente.

Na terceira seção, investigamos a formação continuada de professores na Ufal, a partir do estudo do Proford e do curso de TDMA. Foram analisados os relatórios desses cursos, o que permitiu a realização de sua análise qualitativa nos anos de 2018, 2020 e 2021.

Na quarta seção, realizamos um levantamento sobre as práticas pedagógicas na Ufal diante da pandemia. Com o estudo do PLE, ponderaram-se os pontos positivos e negativos da adaptação curricular e didática no EOE.

A quinta seção foi dedicada à metodologia e aborda detalhadamente os procedimentos adotados para a condução da pesquisa. Inicialmente, apresenta-se a abordagem metodológica, delineando o tipo de estudo e os métodos empregados. Em seguida, descreve-se o local no qual a pesquisa foi realizada e caracterizam-se os participantes envolvidos, fornecendo contexto e justificativa para sua seleção. Os procedimentos de coleta de dados são explicitados, assim como o tratamento dado às fontes de pesquisa, assegurando a confiabilidade e validade das informações obtidas. A análise dos dados é detalhada, com a apresentação das categorias que emergiram do processo analítico. Por fim, discute-se os cuidados éticos observados durante a pesquisa, garantindo o cumprimento das diretrizes éticas e o respeito aos participantes.

Por fim, na sexta seção realizamos uma análise aprofundada das percepções e experiências dos professores egressos do curso TDMA no contexto do EOE durante o PLE da UFAL. Inicia-se com a caracterização do perfil dos participantes, considerando sua formação acadêmica, titulação e tempo de magistério no ensino superior, o que permite contextualizar os dados coletados. Em seguida, exploram-se as respostas obtidas nos questionários, abordando aspectos como a utilização das TDIC nos componentes, a condução das aulas durante a pandemia, a elaboração de planos de componentes curriculares e o desenvolvimento e uso de atividades educacionais online. A análise dos dados das entrevistas narrativas foi estruturada por meio das etapas de pré-análise, formulação de hipóteses e objetivos, codificação, categorização e inferência. As inferências destacam temas centrais como formação e atualização docente, TDIC no ensino, metodologias ativas, interação e participação entre estudantes e professores, suporte e assistência técnica, adaptação ao EOE e desafios pessoais, além de questões relacionadas à inclusão e acessibilidade.

2 FORMAÇÃO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR PARA ENFRENTAR AS DIFICULDADES DO CONTEXTO PANDÊMICO

Nesta seção, abordaremos os novos contextos formativos, criados durante pandemia da Covid-19, além de analisarmos a formação docente no ensino superior em meio a cultura digital com foco no contexto pandêmico. Pesquisamos o EOE nas IFES brasileiras e os principais desafios enfrentados durante o período pandêmico.

Analisamos as portarias e resoluções que subsidiaram a manutenção das aulas nas IFES, destacando a importância da formação docente para a utilização das TDIC durante a pandemia, além das habilidades e competências necessárias para a atuação docente nesse contexto.

2.1 Formação docente e ensino superior

Ser professor no ensino superior requer habilidades e competências que vão muito de um processo de transferência de conhecimentos, pois diferente da educação básica que normalmente se limita no ensino, no ensino superior há uma maior complexidade por envolver o ensino, a pesquisa e a extensão, o que necessita de uma participação ainda mais ativa dos professores, principalmente no tocante a sua formação.

Masetto (2009, p. 5), neste sentido, afirma que o conhecimento esperado de um professor no ensino superior vai além do que ele aprende em nível de especialidade em uma dada área do conhecimento, de modo que “abre-se para outras áreas e formas de conhecimento, procura integração, diálogo, complementação para melhor compreender o que está acontecendo no mundo e com a humanidade e seus fenômenos com múltipla causalidade”.

Ao se abrir para a integração, o diálogo e a complementação entre diferentes campos do conhecimento, o professor se capacita não apenas a compreender melhor os acontecimentos no mundo e os fenômenos complexos que afetam a humanidade, mas também a transmitir essa compreensão de forma mais enriquecedora aos seus estudantes. Essa abordagem interdisciplinar não só fortalece a formação dos estudantes, mas também os prepara para lidar com os desafios do mundo contemporâneo.

Interdisciplinaridade² e docência estão interligadas, uma vez que qualquer conteúdo possui múltiplas relações com várias áreas das ciências. Ao professor cabe a missão de ajudar os estudantes no processo de aquisição de conhecimentos, mediando essa apropriação de saberes.

Essa mediação³ se dá por meio da construção de pontes entre os diferentes campos do conhecimento, estimulando a reflexão crítica e promovendo a compreensão dos conteúdos de forma integrada. Nesse sentido, o professor interdisciplinar busca estabelecer conexões entre os saberes disciplinares e incentivar a transferência de conhecimentos, permitindo aos estudantes uma compreensão mais ampla e contextualizada dos conteúdos, capacitando-os a aplicar esse conhecimento em situações reais e complexas.

A interdisciplinaridade emerge como um pilar essencial para uma educação de qualidade, pois permite uma abordagem mais ampla e contextualizada dos conteúdos, promovendo uma visão integrada do conhecimento. Conforme Magalhães *et al.* (2021, p. 4):

Chegamos ao ponto onde destacou-se a necessidade de relacionarmos interdisciplinaridade e docência universitária, relação que deixa de levar em conta apenas os conteúdos específicos de cada disciplina, pois enfatiza-se que seria na interlocução dos conteúdos disciplinares, portanto, a partir de uma ação coletiva e colaborativa, que se manifestam aspectos das subjetividades, que podem legitimar a ação docente [...].

Os desafios aos professores são constantes. Ensinar é um ato, em primeiro lugar, voltado ao desenvolvimento da criticidade dos estudantes, no qual se adquire consciência, nos termos de Vygotsky (1999), uma vez que a aprendizagem acontece com a aquisição de funções psicológicas superiores que permitem ao sujeito, enquanto ser social, se desenvolver no meio em que vive.

A educação precisa permitir a autonomia, o que significa que o professor deve se apropriar do conhecimento e dos meios de acesso à informação para mediar as relações entre os seus estudantes e esses mesmos conhecimentos.

Além disso, é fundamental que a educação proporcione um ambiente de aprendizado colaborativo, estimulando a participação ativa dos estudantes no processo de construção do

² A interdisciplinaridade é uma abordagem educacional, científica e prática que promove a interação e a integração entre diferentes disciplinas ou áreas do conhecimento. Em vez de tratar os conteúdos de forma isolada e segmentada, como ocorre na tradicional divisão por matérias, a interdisciplinaridade busca estabelecer conexões entre os saberes para oferecer uma compreensão mais ampla, contextualizada e integrada da realidade.

³ Masetto (2009) entende a mediação como uma prática pedagógica central na atuação do professor. Para ele, o professor é um mediador do conhecimento e deve criar as condições para que os alunos possam construir seu próprio aprendizado, conectando saberes de maneira significativa. Suas ideias destacam a importância de uma postura ativa e reflexiva por parte do educador e do estudante.

conhecimento. Nesse sentido, o professor desempenha o papel de facilitador, criando oportunidades para que os estudantes expressem suas ideias, debatam e questionem, desenvolvendo assim habilidades críticas e criativas.

Diante disso, a educação deve promover a capacidade de pensamento crítico, incentivando os estudantes a analisar de forma independente as informações disponíveis e a tomar decisões tomadas com base no conhecimento adquirido. Dessa forma, a autonomia é cultivada, preparando os estudantes para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo de maneira consciente e responsável.

A autonomia está diretamente relacionada ao desenvolvimento da capacidade crítica em relação ao mundo, indo além do mero conhecimento dos conteúdos apresentados em sala de aula. Ela implica na habilidade de questionar, analisar e interpretar informações de maneira independente, permitindo aos indivíduos tomarem decisões fundamentadas e agirem de forma consciente e responsável em diversos contextos da vida pessoal e profissional.

Essa compreensão de mundo passa não só pelos processos formativos em grau de especialização do conhecimento em cada área, mas de uma compreensão da autonomia e emancipação, que devem ser objetivos de toda forma de educação.

Além disso, o professor precisa utilizar a grande quantidade de informações disponíveis na internet, que exigem uma seleção dos temas e assuntos relacionados a matéria para que eles sejam utilizados como material de estudo e leitura, por exemplo, que seja possível ao professor trabalhar com os conhecimentos nas dimensões da multi e da interdisciplinaridade, como explica Masetto (2009, p. 6):

A preocupação atual em torno da interdisciplinaridade como alternativa ao fazer científico disciplinar se prende a várias situações: à percepção de que a explicação ou compreensão dos fenômenos humanos e do mundo passam por uma complexidade de que as ciências disciplinares, ou a tecnologia, mesmo em suas especialidades cada vez mais profundas e argutas não conseguem sozinhas compreender; vincula-se às explicações científicas disciplinares que são insuficientes diante dos desafios que estão presentes no mundo de hoje; ao surgimento de novas tecnologias eletrônicas que descortinaram novos horizontes de intercomunicação entre pesquisadores das mais diferentes áreas do saber e novos métodos de pesquisa; e, enfim, prende-se ao impulso por atividades que superem a fragmentação do conhecimento. Trabalhar com o conhecimento sempre foi um ponto chave na docência no ensino superior, mas num cenário no qual o professor se apresentava como representante da ciência produzida, guardada e comunicada pela Universidade. Era a partir dele que os alunos adquiriam informações, experiências, teorias, conceitos, princípios, e era com seu aval que se formavam profissionais.

Masetto (2009) também explica que para trabalhar com o conhecimento o professor precisa entender esse processo de produção das informações para filtrar ou selecionar,

constantemente, os materiais que pode usar em sala de aula. Na verdade, o professor tem que ser capaz de estimular a criticidade dos estudantes frente a quantidade de informações disponíveis hoje no ambiente virtual. Por isto, um dos desafios que se impõem a formação do professor é o domínio das TDIC e a constante atualização frente a elas, uma vez que a educação precisa se adaptar à realidade dos novos processos tecnológicos que a sociedade tem experimentado.

Trabalhar com a dimensão interdisciplinar do conhecimento junto aos estudantes é fundamental. Aprender a realizar esse trabalho é parte integrante da formação pedagógica do professor do ensino superior nos dias atuais. Masetto (2009, p. 4) ainda afirma que

Trabalhar com o conhecimento nos cursos superiores implica em orientar os alunos a trilharem o mesmo caminho percorrido pelo docente: ir em busca das informações, documentá-las, compreendê-las, compará-las, discuti-las, assumirem seu significado e sua aplicação à resolução dos problemas e situações vitais pessoais e sociais. Descobrir o significado presente no conhecimento e na ciência para poderem usá-los em benefício da melhoria de vida da população a serviço da qual se colocará como profissional. Trabalhar com o conhecimento significa incentivar a abertura dos alunos para explorarem as atuais tecnologias de informação e comunicação, em geral muito conhecidas deles e por eles usadas na linha de desenvolver a pesquisa, o debate, a discussão e a produção de textos científicos individuais e coletivos. Planejar os estudos dos alunos em sua disciplina de modo que consigam ver, observar, analisar os fenômenos sob diferentes pontos vista, integrando as diversas disciplinas curriculares, e favorecendo uma visão integrada das informações é trabalhar com a dimensão interdisciplinar do conhecimento com os alunos. Aprender como fazer este trabalho faz parte da formação pedagógica do docente do ensino superior nos dias de hoje.

É por isso que o planejamento das aulas no ensino superior precisa de uma maior flexibilidade e adaptabilidade, principalmente por atender a públicos de diversas faixas etárias, com vivências e histórias que precisam ser respeitadas, diante da diversidade social e cultural dos estudantes do ensino superior.

Outro desafio que se impõe ao professor dos cursos superiores, é essa necessidade de entender o conceito e abrangência da pluralidade na qual vivemos. Em resumo, o professor deve estar preparado para atuar em sala de aula com a diversidade de olhares e visões de mundo, pautando sua forma de agir na tolerância. O professor, baseado nesse princípio, também precisa estar preparado para atuar em uma educação inclusiva, permitindo que todos possam ter acesso ao conhecimento independente das suas condições físicas, sociais, psicológicas, culturais etc.

Para que o seu exercício seja eficaz, o professor no ensino superior precisa ter amplo conhecimento das políticas e regulamentações pertinentes a esse nível de ensino. Sendo assim,

faz-se necessário conhecer essas políticas, bem como os projetos pedagógicos dos cursos (PPC) que atua e o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) das IES que possui vínculo. Além disso, o professor precisa conhecer o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), o qual é responsável em garantir diante das normas, a boa qualidade no ensino superior.

O conhecimento desses documentos e normas é fundamental para que o professor possa contribuir com a melhoria contínua da qualidade do ensino, participando ativamente dos processos de avaliação institucional, ajudando a manter a boa qualidade na prestação de serviços pelas instituições de ensino superior (IES).

Para isto, de um lado o professor deve assumir a responsabilidade por sua formação na área da legislação. Ele precisa ler as normas e regulamentos que regulam o ensino superior e a própria docência. Para além disto e em um sentido macro, o professor necessita conhecer a própria Constituição Federal de 1988, já que a educação é um direito fundamental em seu texto, que deve ser assegurado por meio de políticas públicas, que incluem a formação de professores para atuarem em todas as etapas da educação básica e superior. É o que prevê o art. 206, V, do texto constitucional, nos seguintes termos: “valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas” (Brasil, 1988).

As habilidades e competências que envolvem os eixos pilares da educação superior, o ensino, a pesquisa e a extensão, são indispensáveis para o professor na atualidade, pois ele é responsável por fazer com que os estudantes adquiram habilidades essenciais para às demandas da sociedade contemporânea. Mori e Santos (2016) afirmam que só o conteúdo não é suficiente para uma formação integral dos estudantes, mas sim, faz-se necessário trabalhar com experiências que envolvam as práticas, para que esses estudantes sejam profissionais criativos e competentes para atender as demandas do mercado.

A partir das mudanças na sociedade, todas as profissões na atualidade precisam de uma formação continuada e de novas capacitações, como exemplo na “adaptabilidade ao novo, criatividade, autonomia, comunicação, iniciativa e cooperação” e sabendo “exercer a profissão com vistas a promover o desenvolvimento humano, social, político e econômico do país em uma habilidade importante” (Masetto, 2015, p. 19).

O professor precisa desenvolver a práxis didático-pedagógica docente de uma formação permanente, pela ideia de que o fazer docente é uma construção que se faz na realidade e com a atualização permanente dos saberes relacionados à área do conhecimento e das práticas pedagógicas. Dentro desse cenário, percebemos ainda mais a importância da formação

continuada para os professores do ensino superior, esse profissional que precisa de um constante aprimoramento, buscando oportunidades de aprendizagem nos diversos espaços que envolvam o contexto educacional.

É preciso construir uma formação não apenas a partir da teoria e da prática, pois é necessária uma maior reflexão crítica a partir dessas formações como uma análise das avaliações formativas que são desenvolvidas ao longo do processo contínuo (Perrenoud; Thurler, 2002). Além disso, dentre algumas competências necessárias para o professor segundo Perrenoud (2001), destacamos uma que é a necessidade de o professor administrar sua própria formação contínua, principalmente para os dias atuais em meio a necessidade da utilização das TDIC no processo de ensino e aprendizagem.

A concepção do professor como o único detentor do conhecimento precisa ser deixada para trás, à luz da compreensão contemporânea do papel docente como um facilitador e mediador entre os estudantes e os conhecimentos prévios. Atualmente, o professor é reconhecido como um guia que auxilia na reflexão e na construção de conhecimento, que surge a partir das interações, reflexões e discussões coletivas sobre os conteúdos. Essa abordagem dinâmica permite que o conhecimento seja constantemente criado, contestado e reformulado, refletindo as diversas realidades e perspectivas dos participantes do processo educativo.

O professor contemporâneo precisa elaborar propostas que devam ser objeto de reflexão para os estudantes, propondo essas reflexões para resolver questões do que foi trabalhado na sala de aula (Bacich, 2018). Deste modo, são muitos os desafios experimentados pelo professor, cujo fazer, em sala de aula, é perpassado por todas essas necessidades que lhe antecedem de modo preparatório.

Além dessas observações acerca da formação continuada, precisamos ressignificar ainda mais esse processo, pois quando falamos em tempos pandêmicos, todos fomos pegos de surpresa, pois não estávamos preparados para os desafios que enfrentamos em meio à pandemia e à necessidade do isolamento físico.

Precisamos ressignificar a educação como um todo, quer seja a educação básica, quer seja a educação superior. Em um mundo mediado por TDIC e um volume de informações disponíveis na internet que não pode ser calculado, a priori, vivemos uma verdadeira revolução no processo de aquisição de conhecimentos. O modelo de educação tradicional ainda nos serve? Este é um bom ponto. E o que seria este modelo de educação tradicional?

Primeiramente, é preciso que a educação se dedique em aprimorar o pensamento crítico dos estudantes, seja no ensino presencial ou na EaD, mas precisamos ressaltar que para alcançar esse objetivo, o mundo vem passando por mudanças significativas nos últimos anos,

principalmente devido a pandemia, a qual trouxe muitas mudanças na forma que o estudante tem acesso ao conhecimento.

Precisamos entender que o modelo de educação tradicional, centrado na figura de um professor com um currículo formal previamente estabelecido – adaptado à realidade do estudante, no melhor dos casos – está defasado, pois o estudante pode acessar um volume enorme de informações sobre qualquer matéria e utilizar esses conhecimentos de múltiplas formas distintas. A forma como o professor age, diante deste volume de informações, é que será o ponto fulcral na mudança de um modo “tradicional” de realizar a educação para um modelo mais atual, no qual as informações devem ser trabalhadas com um enfoque multidisciplinar.

Precisamos repensar a educação que reproduza modelos ultrapassados de acesso ao conhecimento, com o professor trazendo apenas conteúdos pré-estabelecidos ao estudante. Até porque, se pensarmos direito, um conteúdo que foi produzido e publicado hoje, sobre um dado conhecimento científico, vai estar ultrapassado em algumas semanas ou, no pior dos casos, alguns meses.

É muito delicado falar em como o professor vai processar essa grande quantidade de informações, pois isto exige mais tempo de estudo e preparação do que o de aula, propriamente dita. Vivemos em um contexto em que o professor é mal remunerado e dispõe de um tempo ínfimo para preparação de seus materiais, sendo comum e usual que ele repita esses materiais, ano após ano. Mas a culpa não é apenas do professor. Na verdade, as maiores parcelas de responsabilidade pelas deficiências desse processo devem recair sobre o sistema social em que vivemos, que privilegia os modelos tradicionais de educação em detrimento de uma educação verdadeiramente transformadora. Alie-se a isso o baixo investimento governamental/social em salários, assim como em formação e atualização docente.

Culpar o professor por toda a falta de infraestrutura que o sistema educativo possui, hoje, é condenar uma das próprias vítimas desse sistema como se elas tivessem dado causa à violência sofrida. Pensar nesses processos envolve muita reflexão no campo das macropolíticas públicas, pois esse debate começa no momento em que o Congresso Nacional deixa de investir de forma prioritária em educação, salários dos professores e em condições justas de trabalho para eles.

Nesse contexto, Nogueira *et al.* (2020) classificaram os professores em três grupos: aqueles que atuam nas IES e não pararam as atividades; os que pausaram as aulas por um período para se adaptarem e organizarem a transição para o EOE; e aqueles que atuavam em IES que interromperam as aulas durante a pandemia, sendo destaque as IFES, por ser em maior número.

Este estudo fornece uma compreensão das diferentes abordagens adotadas pelos professores em meio às adversidades da pandemia, destacando variações significativas na adaptação do ensino superior à era digital emergente. Essas variações revelam não apenas desafios logísticos, com a conectividade, mas também diferenças na capacidade de recursos tecnológicos, apoio institucional e estratégias pedagógicas entre as IES.

Destacamos que muitos professores não pararam suas atividades, mas não adaptaram as aulas do ensino presencial para o EOE, o que criou um grande problema em termos de evasão neste período, já que os estudantes se sentiram desestimulados para continuar nas aulas no período pandêmico, como confirmam os dados abaixo da Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior (ABMES, 2023a, online) entidade que “representa entidades mantenedoras de educação superior particular em todo o território nacional com o objetivo de engajá-las nas mais diversas instâncias e atuar na consolidação efetiva de seus pares”.

Em estudo realizado pelo Sindicato de Mantenedoras dos Estabelecimentos de Ensino Superior (Semesp), o número de estudantes que trancaram ou desistiram dos cursos em abril de 2020, cresceu em 32,5% (trinta e dois vírgula cinco por cento), esse aumento na evasão no ensino superior se deu principalmente entre os ingressantes e em cursos presenciais. Outros pontos também contribuíram com a evasão, como as dificuldades em acessar as aulas online e a falta de computador.

A evasão aconteceu por vários fatores, como pode ser visto, mas muitos estudantes se sentiram desestimulados pelo EOE. Outros dados confirmam este fato:

O adiamento do ensino superior não é verificado apenas entre aqueles que iriam começar uma graduação. O medo da Covid-19, as questões econômicas e a não adaptação ao ensino remoto fizeram com que 10,1% dos estudantes matriculados no ensino superior privado desistissem temporariamente ou definitivamente da graduação, entre o primeiro e o segundo semestre de 2020, número que é 14,7% maior do que o registrado em igual período do ano anterior, e representa um contingente de 608 mil estudantes, segundo dados do Sindicato de Mantenedoras dos Estabelecimentos de Ensino Superior (Semesp).

A moradora da Vila Bruna, em São Paulo, Geovanna Celestino, de 18 anos, é uma desses alunos. Ela cursava relações internacionais na Universidade Paulista (Unip), mas decidiu deixar o curso depois do atípico ano de 2020. “Fiz meu primeiro ano de faculdade em modo EAD, porém não queria passar mais um semestre ou mais um ano assim. Outro fator que me levou a desistir do curso foi que a mensalidade continuou o mesmo valor do presencial. Diante de toda a situação, eu refleti e decidi trancar a matrícula. Agora, faço um cursinho preparatório para o vestibular e vou tentar uma universidade pública”, diz ela (ABMES, 2023b, online).

Isto não se deve ao simples “despreparo” docente, ou mesmo à falta de adaptação de materiais. Essa é uma questão complexa, pois todo o sistema de ensino presencial foi transposto para os AVA com pouca ou nenhuma adaptação, gerando-se prejuízos incalculáveis a educação brasileira.

Para identificar cada perfil e situações apontados por Nogueira *et al.* (2020), é preciso um estudo aprofundando, principalmente por todas as mudanças significativas que tivemos, não só pela maior incorporação das TDIC no processo educacional, mas a partir das novas estratégias pedagógicas e formas de avaliação que precisaram se adaptar ao EOE. Somados a isso, vem a que a adaptação aos espaços para ministração de aulas que contribuíram para a manutenção das aulas, como o *Microsoft Teams*, *Google Meet*, *Zoom*, *Big Blue Button* (utilizados nas IFES como Rede Nacional de Pesquisa - RNP) etc. Esses sistemas foram indispensáveis para as aulas síncronas e assíncronas, facilitando a interação e o compartilhamento de conteúdos e inclusive alguns com possibilidades de inserção dentro dos próprios AVA.

Esses desafios só contribuem para o fortalecimento da necessidade da formação continuada para os professores que Moreira *et al.* (2020) e Bacich (2018) afirmam que é essencial para a prática docente. Cunha (2013) destaca como fundamental a reflexão dos professores em relação a sua formação, pois é a partir delas que o professor adquire novas habilidades para aprimorar a sua prática, principalmente no tocante as abordagens inovadoras. As IES precisam valorizar essas formações como elemento fundamental para o aperfeiçoamento da educação.

Partimos de uma compreensão de que o conhecimento é momentâneo, o que coaduna com o que defendem Prigol e Behrens (2014) ao reforçarem a necessidade de uma formação contínua pelo professor. As autoras destacam que os professores precisam se adaptar para atender as demandas do mercado, atuando como agentes provocadores que fortaleçam o aprendizado do estudante em desenvolver habilidades a partir da criticidade, reflexão e criatividade, com autonomia para resolver problemas.

Diante desse contexto, elas nos fazem a provocação sobre a parcela da responsabilidade do professor em relação a essa formação contínua, seja por meio de cursos, estudos, ou troca de experiências, a autoformação é essencial para esse profissional lidar com as constantes mudanças na sociedade e que a partir disso, compreenda o seu papel na melhoria da qualidade da educação.

Por isso, a necessidade de estudos a respeito das formações continuadas nas IES, como essas formações estão sendo realizadas e quais as contribuições que podem trazer para o

professor do ensino superior. Mais do que isso, tanto professor, como estudante e o próprio sistema de ensino precisam passar por uma mudança para se adequar às novas formas de produção de conhecimento, que são rápidas e transformam muitos saberes científicos todos os dias. Este é, de fato, o grande desafio da educação formal, hoje: ressignificar os processos de transmissão do conhecimento dentro de uma sociedade tecnológica e com um volume de informações gigantesco.

Devido a pandemia, ficou evidenciado a importância e a necessidade do professor para contribuir com a aprendizagem mediada pelas TDIC, através de técnicas e estratégias que são necessárias para o EOE, fortalecendo uma aprendizagem colaborativa. Por aprendizagem colaborativa devemos entender todos os processos educativos em que os estudantes tenham uma participação ampla no processo de aquisição de informações para sua respectiva transformação em conhecimento, como afirmam Torres e Amaral (2011, p. 52) “aprendizagem colaborativa pode ser definida como o processo de construção do conhecimento decorrente da participação, do envolvimento e da contribuição ativa dos alunos na aprendizagem uns dos outros”.

Nesse contexto, percebemos que competências estão sendo desenvolvidas e outras potencializadas a partir de uma aprendizagem digital, através de práticas inovadoras personalizadas que podem impulsionar a aprendizagem online, na qual é preciso que o professor esteja habilitado e receba formações adequadas para se adaptar a esse novo cenário: “podem-se entender os meios eletrônicos tanto como instrumentos que impulsionam a formação de redes sociais interativas, horizontais e colaborativas, quanto como instrumentos que alavancam a criação e a disseminação de conhecimentos e aprendizagens” (Torres; Amaral, 2011, p. 53).

Essas práticas personalizadas já estão sendo discutidas no cenário educacional, hoje, como a adaptação dos níveis de conhecimento de uma série ou ano para o desenvolvimento individual do estudante. Ou seja, a partir de estudos, aplicativos, bancos de dados, acompanhamento individual, conseguimos planejar com precisão o desenvolvimento de cada estudante em seu respectivo contexto de evolução social, cultural e científica.

Quando consideramos a necessidade de formações continuadas para abrangerem as práticas de ensino mediadas pelas TDIC, percebemos sua relevância ainda mais evidente nos dias atuais, como ressaltado por Vidal e Mercado (2017) e Bacich (2018). A melhoria contínua do professor por meio da formação é fundamental, pois requer uma análise reflexiva das experiências vivenciadas em sala de aula. Isso implica na aplicação de novas metodologias e abordagens para a aquisição do conhecimento, adaptadas aos novos padrões de consumo de informações e à integração de TDIC no processo educativo. Ligados a isso:

a aprendizagem colaborativa deve ter a intencionalidade de levar o aprendiz à reflexão sobre seu contexto social, possibilitando que faça uma leitura crítica transformadora da realidade que o cerca. As vivências e as experiências individuais dos aprendizes são fontes produtoras de policompreensões e significações capazes de elevar o patamar de conhecimento da coletividade. Intencionalidade e aprendizagem colaborativa devem vir acompanhadas de uma abordagem conceitual de educação compatível com os princípios de construção coletiva e participativa de conhecimentos e de métodos e instrumentos que favoreçam a capacidade metacognitiva dos alunos. Dessa forma, o aprendiz teria a possibilidade de desenvolver sua capacidade de saber o que sabe e de saber o que fez e como fez para aprender o que sabe (Torres; Amaral, 2011, p. 54).

A formação inicial para a utilização das TDIC na sala de aula é importante, mas não suficiente para os desafios que o professor encontrará no dia a dia da sala de aula. Por isso, faz-se necessária uma formação continuada plural, que possa também identificar que nem todos os professores são iguais, ou seja, é preciso compreender que os professores também são aprendizes e deixar claro para os professores que as TDIC são utilizadas com o objetivo de oferecer uma maior interação e não simplesmente para transmitir conteúdos (Bacich, 2018).

Gatti (2008) analisa as políticas públicas voltadas para os programas de formações continuadas e nos chama a atenção quanto a validade e a eficácia dos cursos que são oferecidos nessas formações. Destaca que essa forma de formação engloba desde cursos de extensão programas de formação que concedem até diplomas profissionais, tanto no nível médio como no superior. Menciona que muitos desses cursos estão associados à EaD, desde formatos totalmente virtuais até semipresenciais com materiais impressos.

Ela explora as razões para o surgimento de diferentes tipos de formação continuada, relacionando-as às condições emergentes na sociedade contemporânea, aos desafios enfrentados pelos currículos e pelo ensino, e às dificuldades encontradas no dia a dia dos sistemas educacionais. Destaca a necessidade de atualização constante e renovada profissional em resposta às mudanças nos conhecimentos, tecnologias e no mundo do trabalho.

Gatti (2008) ainda menciona que, no Brasil, a compreensão da educação continuada ampliou-se para abranger iniciativas que visam suprir a precária formação pré-serviço, nem sempre consistindo em aprofundamento ou extensão de conhecimentos. Isso ocorre devido à precariedade dos cursos de formação de professores no nível de graduação. Algumas iniciativas de formação continuada no setor educacional têm um caráter compensatório, buscando suprir deficiências superiores, em vez de focar a atualização e o aprofundamento dos avanços do conhecimento.

Por fim, a autora questiona se seria mais adequado investir mais recursos públicos na extensão de vagas em instituições públicas para a formação de licenciados, melhorar sua qualidade, e deixar a educação continuada para aperfeiçoamentos e especializações. A sugestão é que se promova a formação básica dos professores seria uma política mais condizente para a melhor qualificação dos trabalhadores nas redes de ensino e para o benefício dos estudantes, garantido para uma coletividade mais integrada.

Em suma, a formação docente no ensino superior desempenha um papel crucial na garantia da qualidade da educação. É essencial que os professores estejam bem preparados, tanto em termos de conhecimento específico de suas áreas de atuação quanto em competências pedagógicas. Além disso, a formação docente no ensino superior precisa ser um processo contínuo, que promove a atualização constante dos professores em relação aos avanços de suas disciplinas e às novas abordagens pedagógicas. Nesse sentido, investimentos em programas de formação e desenvolvimento profissional são fundamentais para garantir que os professores estejam preparados para enfrentar os desafios do ensino superior, promover a aprendizagem dos estudantes e contribuir para a formação de profissionais competentes e críticos.

Diante disso, evidencia-se a urgência de se investir na formação continuada dos professores do ensino superior, pois ela emerge como um pilar essencial para lidar com as demandas contemporâneas do ensino, pesquisa e extensão. O domínio das TDIC, a adoção de abordagens interdisciplinares e a capacidade de fomentar a criticidade e a autonomia dos estudantes são requisitos indispensáveis para atender às transformações sociais e tecnológicas que impactam diretamente o processo educativo. Essa formação precisa ser planejada para integrar teoria e prática, promovendo reflexões críticas que ressignifiquem o papel do professor como mediador e facilitador de aprendizagens significativas. Além disso, faz-se necessário um compromisso institucional e governamental com políticas públicas que valorizem o professor como agente central na construção de uma educação superior inclusiva, inovadora e voltada para a formação integral dos estudantes.

2.2 Contextos formativos na cultura digital em tempos pandêmicos

No início de 2020, durante o período da pandemia da Covid-19, houve a necessidade de buscar soluções para enfrentar os desafios que afetavam todos os setores e não seria diferente no campo da educação. Profissionais da área foram confrontados com uma série de fatores, como insegurança e incerteza em relação ao futuro, visto que não estávamos preparados para

as demandas impostas pelo distanciamento físico. Além disso, havia uma preocupação crescente sobre como lidar com as consequências no período pós-pandemia.

Consequentemente, começaram a surgir novos cenários e perspectivas nas áreas educacionais, que em muitos casos foram realizadas tentativas para suprir a emergência que deram certo ou que precisaram ser reformuladas para atender às demandas de cada público e não seria diferente no ensino superior, setor que precisou interromper suas atividades para planejar estratégias voltadas para esse novo contexto e que mesmo depois desse contexto, as IES vêm passando por processos de mudanças, pois nós profissionais da educação percebemos que o nosso estudante e todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem não somos mais os mesmos.

Com essa situação de transformações e mudanças, a busca por novas formas de ensinar e aprender têm despertado nos gestores educacionais a necessidade de preparar os professores para os desafios atuais e futuros. Mesmo já sendo uma temática discutida antes da pandemia, com a pandemia surgiu uma maior necessidade de se discutir, repensar e reavaliar as práticas educacionais, não perdendo o foco de o ambiente educacional se tornar ainda mais adaptável e acessível a todos os envolvidos, seja professor, estudante ou gestores.

Esse processo desafiador impulsionou várias IES a implementarem mudanças, muitas vezes de forma reativa, em resposta à crise global. Nesse contexto, os profissionais da educação se viram diante da urgente necessidade de adaptar seus métodos de ensino e aprendizagem às TDIC voltadas especificamente para o campo educacional. Esse ajuste foi fundamental para garantir a eficácia do processo educativo diante das demandas emergentes e das transformações no panorama educacional durante o EOE.

O período de pandemia, considerado como um momento de crise institucional para a educação brasileira (do ensino básico ao superior), foi também um momento de reflexão sobre os paradigmas educacionais vigentes. O uso de tecnologias foi repensado a partir de um novo contexto: o de EOE. Veja-se que antes já se falava no uso das TDIC na educação, mas a necessidade de isolamento social ampliou, de modo significativo, a necessidade de se pensar no uso apropriado das tecnologias para a educação superior. Desde o planejamento docente à forma como os estudantes enxergam as tecnologias, tudo foi refletido, de modo a se ampliar o aprendizado no formato de ensino online que ora se realizava (e ainda se realiza, de vários modos). Essa conjuntura impulsionou a consolidação dos movimentos em direção a uma abordagem educacional híbrida, marcada pela incorporação das TDIC.

Como consequência dessas restrições trazidas pela pandemia, as TDIC assumiram um papel de destaque nas IES como suporte e manutenção das aulas. Masetto (2012) e Moreira *et*

al. (2020) ressaltam a importância das TDIC na mediação e concretização das práticas pedagógicas e por consequência destacam o aumento na inovação no ensino superior e mais uma vez fortalecem a necessidade de uma formação contínua dos professores, devido a velocidades de novos cenários educacionais.

Precisamos compreender também que a mera adoção das TDIC não é suficiente para garantir uma educação efetiva. O suporte da IES e o investimento na formação contínua dos professores são essenciais para que os professores possam dominar e desenvolver habilidades pedagógicas voltadas para essa área, pois as novas possibilidades que vão surgindo com o avanço das TDIC precisam ser adaptadas e inseridas nos projetos institucionais, para que haja integração quanto a inovação pedagógica.

Ao se investir na TDIC e consequentemente os professores começarem a explorar os novos recursos que vão surgindo, será possível criar experiências em sala de aula que fomente uma aprendizagem desafiadora que estimule a participação ativa do estudante e promova uma maior interação e colaboração, seja no ambiente físico ou no virtual.

Atualmente, é fundamental envolver os estudantes na cultura digital⁴, garantindo que tanto professores quanto eles estejam alinhados com as TDIC. Essa integração é essencial para fortalecer o processo de aprendizagem, preparando os estudantes para atender às exigências em constante evolução do mercado de trabalho.

Dados de organizações internacionais voltadas à educação, como é o caso da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), descortinam a realidade da educação na pandemia: 1,2 bilhão de pessoas foram afetadas com o isolamento social (Huang *et al.*, 2020), fato que gerou atrasos, desistências, evasão, perda do interesse, perda da qualidade do ensino e aprendizagem. Mas, diante deste cenário de crise, a educação foi repensada, sob o prisma da usabilidade de novas ferramentas e mecanismos para o desenvolvimento de aulas e atividades. Adaptou-se o ensino presencial síncrono para um ensino online síncrono. Com isto, aos sistemas educativos voltados a tal finalidade, somaram-se muitos outros e aprimoramentos, uma vez que a demanda por este modelo de educação se tornou, do dia para a noite, enorme. Um dos efeitos desse processo foi o aperfeiçoamento do AVA e de diversas plataformas digitais.

Um dos recursos dos AVA é permitir que sejam desenvolvidas atividades educativas de modo amplo, intermediadas por um conjunto de TDIC que são consideradas essenciais a

⁴ Cultura digital refere-se às transformações culturais e sociais decorrentes da integração das TDIC na vida cotidiana, abrangendo práticas, valores e interações mediadas por dispositivos tecnológicos, com ênfase em interatividade, colaboração e compartilhamento de informações.

qualquer modalidade de ensino. No período pandêmico, os sistemas e softwares voltados ao AVA foram aprimorados, ampliados e reinventados, de modo que muitas propostas pedagógicas do uso do AVA foram melhoradas.

Conforme a pesquisa realizada por Moreira *et al.* (2020), é possível identificar um modelo de design pedagógico que nasce ou se aperfeiçoa já do período de pandemia, com o uso de tecnologias abertas para estimular trocas entre indivíduos, nos múltiplos espaços educativos, e interações entre pessoas em todos os lugares (o que é fruto da pandemia, sendo um dos nítidos avanços para a educação pós-pandêmica proveniente do período).

O AVA, por exemplo, foi repensado de modo a organizar melhor as interações entre os indivíduos, com o objetivo de ampliar a aprendizagem. As estratégias utilizadas, neste sentido, envolveram o uso de recursos síncronos e assíncronos, como forma de ampliar diálogos entre os participantes do ambiente virtual.

O AVA não pode ser visto como um espaço de “depósito de conteúdos”, ou como uma espécie de ferramenta online de consulta de materiais, como explica Santos (2019). Trata-se de um espaço educativo com potencialidade para ações educativas variadas. É possível que se criem diversos conteúdos, formas de interação e de cooperação que permitam o desenvolvimento, em cada estudante, de competências e habilidades necessárias a própria vida em sociedade no momento atual, no qual todos se encontram imersos em tecnologias todo o tempo.

Por isto, podemos chegar à reflexão de que os AVA se tornaram um espaço imprescindível ao ensino presencial e EaD, sendo potencializado a partir da pandemia. Seus diversos recursos ampliam as possibilidades de aprendizagem, garantindo a estudantes e professores ampla interatividade. Seus recursos variados, como a biblioteca virtual, jogos diversos (gamificação), vídeos, chats, fóruns etc., permitem que o ensino seja desenvolvido com o uso de múltiplas estratégias.

É crucial ressaltar que um dos principais propósitos dos AVA é fomentar a dinamicidade no processo de ensino, especialmente através da interação entre os participantes. Dentro desse contexto, as atividades colaborativas emergem como um recurso que expande e aprimora uma variedade de saberes e habilidades. Ao promover a colaboração entre os estudantes, os AVA não apenas estimulam a troca de conhecimentos, mas também cultivam competências essenciais, como o trabalho em equipe, a comunicação eficaz e a resolução de problemas de forma conjunta.

Como instrumentos desse processo, auxiliares ao AVA, podemos destacar o *Google Meet*, *Zoom*, *Microsoft Teams*, *Skype* etc., que tiveram a sua utilização ampliada em todos os

espaços educacionais, eles são recursos de comunicação síncrona, projetados para permitir interação em tempo real entre professores e estudantes, viabilizando aulas, reuniões e discussões colaborativas em AVA. Elas promovem conectividade, interação e colaboração, elementos essenciais para a mediação do ensino e aprendizagem em contextos educacionais híbridos ou online. Tornaram-se as principais plataformas para webconferências, cenário diverso do período pré-pandêmico, no qual o uso dessas plataformas era bastante reduzido. Lembrando-se que nesses espaços, permite-se a gravação de conteúdos, o que significa que são úteis tanto aos momentos síncronos como aos momentos assíncronos.

Isto tudo nos permite inferir que, embora a pandemia tenha inaugurado um cenário incerto e de crise em todos os âmbitos, foi desse período que as iniciativas educacionais para ampliar e melhorar o uso das TDIC no ensino remoto (e presencial, a posteriori) tiveram um desenvolvimento significativo. Tanto os setores educacionais quanto os setores produtivos precisaram se adaptar ao novo modo de sociabilidade imposto pela pandemia para continuar a funcionar sem prejuízo (ou com o menor prejuízo possível dentro desse cenário).

O resultado deste processo todo pode ser percebido de nossa realidade: houve a mudança na cultura social, agora mais ligada as tecnologias e forma de vida “através das telas”. Um exemplo, para além do ensino remoto, foi a adoção permanente do teletrabalho em muitas empresas, o que pode ser percebido como novas práticas e valores sociais emergentes de tudo isso.

Deve ser feito o contraponto aos aspectos positivos da incorporação das TDIC aos novos modelos culturais: embora a cultura digital, hoje presente na vida cotidiana de forma (aparentemente) irreversível, se o uso dessas tecnologias não for mediado por reflexões humanistas, ao invés de aproximar os indivíduos, as tecnologias podem afastar os mesmos, criando um abismo entre eles e a realidade, com o isolamento das pessoas e sua interação mediada de forma majoritária pelas redes sociais. Toda a atenção a este processo deve ser dada ao uso responsável das tecnologias digitais para ampliar os efeitos positivos da cultura digital, não para distanciar os indivíduos.

Por fim, a pandemia da Covid-19 trouxe desafios sem precedentes para a educação, especialmente em relação à formação de professores. No entanto, o período pandêmico também trouxe a oportunidade de repensar as abordagens de formação de professores, com a adoção de novas tecnologias e metodologias de ensino. A formação de professores durante a pandemia foi um processo contínuo de adaptação e reinvenção, que exigiu dos educadores uma maior flexibilidade, resiliência e inovação. Embora a formação de professores tenha sido afetada pelo contexto pandêmico, é possível que as transformações e aprendizados adquiridos durante esse

período contribuam para a melhoria da educação no futuro. É importante que as lições aprendidas na formação de professores durante a pandemia sejam incorporadas de forma consciente e crítica na prática docente, a fim de proporcionar uma educação de qualidade e acessível a todos os estudantes.

2.3 O EOE nas IFES: adaptações e perspectivas no contexto brasileiro

As IFES precisaram adaptar todo o seu planejamento para as necessidades do EOE. Todas precisaram parar por algum tempo para que fossem realizados os ajustes necessários para atenderas às demandas impostas pelo distanciamento físico, para que fosse garantida a segurança dos professores estudantes em meio a pandemia que afetou a todos.

O termo EOE aqui utilizado está de acordo com o que Hodges *et al.* (2020 p. 2) definiu no início da pandemia da Covid-19 quando afirmam que “o ensino online pode permitir a flexibilidade de ensinar e aprender em qualquer lugar, a qualquer hora, mas a velocidade com que essa mudança para o ensino online deve acontecer é sem precedentes e impressionante”. Vejamos que antes mesmo de se atingir a proporção que se chegou, eles já previam o crescimento, mas se preocupavam com a consequências negativas que essa forma de ensino poderia ter devido às pressas no processo em decorrência da pandemia.

Também precisamos destacar que não podemos confundir o EOE com a EaD, pois aquela foi utilizada no período de emergencial causado pela pandemia, sem precedentes e sem um estudo e planejamento prévio, pois era o que tínhamos para a manutenção das aulas. Já a EaD no Brasil é regida pelo Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017, explicitado em seu Art. 1º:

Art. 1º - Para os fins deste Decreto, considera-se educação a distância a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos (Brasil, 2017).

O Decreto citado regulamenta todo o processo da EaD no Brasil, desde a metodologia, aplicabilidade e nos níveis e modalidades que poderá ser utilizada, bem como todo o processo de credenciamento que as instituições precisam passar para a oferta em determinados casos.

Voltando ao EOE, a Portaria nº 343, do MEC, em 17 de março de 2020 (Brasil, 2020a), autorizou a substituição das aulas presenciais por 30 dias, permitindo que as aulas fossem

ministradas com a mediação das TDIC, até o momento sem ter uma noção de como a pandemia iria perdurar. Em 19 de março de 2020, a Portaria nº 345 e em 12 de maio a nº 473 (Brasil, 2020b), prorrogando por mais 30 dias a autorização das aulas online.

Já em 16 de junho de 2020, a Portaria nº 544 do MEC (Brasil, 2020c), autorizou a manutenção das aulas por plataformas de aprendizagem online, até o final de 2020, com uma exceção aos cursos que precisassem de atividades presenciais. Por fim, a Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020 (Brasil, 2020d), foi aprovada pelo Congresso Nacional, autorizando a flexibilidade do calendário acadêmico, deixando de ser obrigatório o cumprimento dos 200 dias letivos. E por fim, foi homologado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), o Parecer nº 19, que estende o prazo da permissão das atividades remotas até 31 dezembro de 2021.

Os pareceres sobre as atividades remotas no período pandêmico podem ser resumidos no Quadro 1:

Quadro 1: Pareceres e Resoluções Aplicados no Período Pandêmico

Parecer/Resolução	Finalidade/Objetivo
Parecer CNE/CP nº 5/2020 , aprovado em 28 de abril de 2020 - 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.	Orienta as instituições de ensino a garantir a continuidade da aprendizagem dos estudantes, mesmo em meio ao contexto pandêmico. Normatizou a forma de reorganização do calendário escolar, permitindo que instituições de ensino pudessem fazer adaptações no desenvolvimento e execução do planejamento escolar, ao longo do ano letivo. Abordou a importância da formação dos professores para a utilização das TDIC no processo de ensino e aprendizagem. O documento destaca que as instituições de ensino devem oferecer formação aos professores para a utilização de recursos tecnológicos e metodologias de ensino que favoreçam a aprendizagem não presencial.
Parecer CNE/CP nº 9/2020 , aprovado em 8 de junho de 2020 - Reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2020, que tratou da reorganização do calendário escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da pandemia da Covid-19.	Ampliando o parecer anterior, normatizou, alterou a forma como as atividades não presenciais deveriam ser realizadas. Por exemplo: proibiu o uso indiscriminado dessas atividades para o cumprimento de carga horária mínima anual. Previu que tais atividades deveriam ser “complementos” das atividades presenciais, com o objetivo de garantir uma aprendizagem significativa. Há grande preocupação, neste parecer, de deixar claro às instituições de ensino que a avaliação das atividades online é essencial. Por isso, o texto enfatiza o papel docente nesse processo. Há ênfase ao direito à educação, com foco na igualdade material de acesso e permanência no ensino. Com isto, as instituições de ensino, em todos os níveis, se veem obrigadas a dar continuidade as atividades de modo responsável, com amplo planejamento e avaliação constante de seus resultados.
Parecer CNE/CP nº 11/2020 , aprovado em 7 de julho de 2020 - orientações educacionais para a realização de aulas e atividades pedagógicas presenciais e não presenciais no contexto da pandemia.	Seguindo-se a tendência dos pareceres anteriores, manteve-se a visão de que as IES precisariam adotar novas normas de ensino e garantir a continuidade de todo e qualquer processo educativo com segurança. Estabelece diretrizes para a realização de aulas presenciais e não presenciais, destacando a importância de se adequar às medidas de distanciamento social recomendadas pelas autoridades de saúde. As instituições de ensino devem adotar medidas como a redução da capacidade de salas de aula, o escalonamento de horários e a adoção do ensino híbrido, que combina atividades presenciais e não presenciais. O documento também destaca a importância de se garantir a qualidade do ensino não presencial, que deve ser planejado e desenvolvido de forma a

	atender às necessidades dos estudantes. As instituições de ensino deveriam adotar tecnologias e metodologias que possibilitem a interação e o engajamento dos estudantes, bem como a avaliação do seu desempenho. Ressalta também a importância de se garantir a inclusão de todos os estudantes, independentemente das suas condições socioeconômicas ou das suas habilidades tecnológicas. As instituições de ensino deveriam adotar medidas para garantir o acesso dos estudantes às atividades não presenciais, como a disponibilização de materiais impressos e o acesso à internet. Destaca a importância do diálogo entre as instituições de ensino e as famílias dos estudantes, bem como com os profissionais da educação, para garantir a participação de todos na busca por soluções que atendam às necessidades educacionais dos estudantes.
Parecer CNE/CP nº 15/2020, aprovado em 6 de outubro de 2020 - Diretrizes Nacionais para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020.	A normativa em comento teve como principal objetivo garantir a continuidade dos processos de ensino, ainda que a pandemia não tivesse sido superada. De um lado, a lei mencionada deixa todas as regras outrora já debatidas nos pareceres anteriores agora normatizadas de forma permanente e obrigatória. De outro, o parecer faz a leitura interpretativa da lei esclarecendo sua aplicação as diversas modalidades de ensino. Um dos pontos que merecem destaque nesse quadro normativo é a obrigatoriedade, agora imposta via legislação, das IES garantirem que estudantes pobres, sem acesso à internet ou equipamentos tecnológicos, sejam atendidos de forma integral. Isto significa que deveriam ser garantidas alternativas aos indivíduos que não tivessem condições materiais de acompanhar as aulas recursos para que o fizessem. Um dos pontos que merecem destaque no parecer é a expressão “flexibilização curricular”, que aplicou as possibilidades para o planejamento do ano letivo. Outro ponto foi a possibilidade de adaptação de atividades pedagógicas para o desenvolvimento de certos cursos. Navamente, há grande preocupação com a segurança dos estudantes, o que é acentuado no texto legal. Um exemplo é a obrigatoriedade das IES seguirem todos os protocolos oficiais de segurança e saúde da pandemia, oficializados por instituições públicas. Por fim, há um olhar especial à avaliação do aprendizado como etapa essencial da continuidade das ações em qualquer IES.
Parecer CNE/CP nº 16/2020, aprovado em 9 de outubro de 2020 - Reexame do item 8 (orientações para o atendimento ao público da educação especial) do Parecer CNE/CP nº 11, de 7 de julho de 2020, que trata de orientações educacionais para a realização de aulas e atividades pedagógicas presenciais e não presenciais no contexto da pandemia.	O item 8 do Parecer CNE/CP nº 11/2020 trazia orientações para a oferta de Atendimento Educacional Especializado durante a pandemia, como a disponibilização de recursos pedagógicos acessíveis, a adaptação de atividades e materiais de acordo com as necessidades dos estudantes, e a oferta de apoio pedagógico individualizado, entre outras medidas. O Parecer CNE/CP nº 16/2020 reexamina essas orientações e traz novas recomendações para garantir que os estudantes da Educação Especial possam continuar tendo acesso a uma educação inclusiva e de qualidade durante a pandemia. Entre as novas orientações, destacam-se: • a necessidade de garantir a inclusão digital de todos os estudantes, incluindo aqueles com deficiência ou necessidades especiais, por meio da disponibilização de equipamentos, softwares e recursos pedagógicos acessíveis; • a importância de se realizar uma avaliação das necessidades individuais de cada estudante da Educação Especial, para que possam ser adaptadas atividades e materiais de acordo com suas necessidades específicas; • a necessidade de se garantir o apoio pedagógico individualizado, seja presencial ou remoto, para os estudantes da Educação Especial; • a importância de se manter a comunicação frequente entre professores, famílias e profissionais da Educação Especial, para garantir que as necessidades dos estudantes sejam atendidas de forma adequada.
Parecer CNE/CP nº 19/2020, aprovado em 8 de dezembro de 2020 - Reexame do Parecer CNE/CP nº 15, de 6 de outubro	O Parecer CNE/CP nº 19/2020 relembrou todos os ajustes necessários para que as IES pudessem funcionar no período de pandemia, destacando-se a necessidade de dar continuidade ao isolamento social.

de 2020, que tratou das Diretrizes Nacionais para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020.	Uma das principais mudanças apresentadas no Parecer CNE/CP nº 19/2020 é a ampliação da possibilidade de realização de atividades não presenciais, que podem ser consideradas como carga horária, desde que atendam aos requisitos estabelecidos pelo CNE. O documento reforça a necessidade de garantir a equidade no acesso à educação, especialmente para os estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica. O Parecer traz orientações para a organização do calendário escolar, destacando a necessidade de flexibilidade para que as instituições possam se adaptar às condições locais, considerando a situação da pandemia em cada região. Ressalta a importância do diálogo entre as instituições de ensino, famílias e comunidade para garantir o sucesso das medidas adotadas.
Resolução CNE/CP nº 2, de 10 de dezembro de 2020 - Institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas pelos sistemas de ensino, instituições e redes escolares, públicas, privadas, comunitárias e confessionais, durante o estado de calamidade reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020.	O objetivo foi auxiliar os sistemas de ensino, instituições e redes escolares a lidarem com as novas demandas e desafios impostos pela pandemia, garantindo a continuidade do processo de ensino e aprendizagem com qualidade e segurança. As diretrizes estabelecidas pela Resolução CNE/CP nº 2 levam em consideração os aspectos pedagógicos, administrativos, financeiros e de gestão, visando a adaptação das atividades educacionais ao contexto atual, com a oferta de ensino a distância, o uso de TDIC, a flexibilização de currículos, a adoção de medidas sanitárias e a garantia do acesso e da equidade educacional. Entre as orientações apresentadas na resolução, destaca-se a necessidade de avaliação da aprendizagem dos estudantes de forma contínua e formativa, bem como a garantia da participação dos professores, estudantes, pais e responsáveis no processo de tomada de decisões sobre o ensino não presencial. Reforça a importância do planejamento estratégico para a implantação do ensino a distância, com o estabelecimento de metas e indicadores de qualidade, a seleção de tecnologias apropriadas, a formação continuada dos professores e a oferta de suporte técnico e pedagógico aos estudantes. Traz orientações específicas para a educação infantil, o ensino fundamental, o ensino médio, a educação profissional e tecnológica e a educação superior, visando a atender às particularidades de cada etapa de ensino.
Resolução CNE/CP nº 2, de 5 de agosto de 2021 - Institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação de medidas no retorno à presencialidade das atividades de ensino e aprendizagem e para a regularização do calendário escolar.	Foram estabelecidos princípios e diretrizes para o retorno gradual as atividades presenciais. Foram eles: planejamento e organização; participação e diálogo; educação integral e acolhimento; priorização das atividades presenciais; flexibilidade e adaptação. Com isto, as IES passaram a ter a obrigação de realizar um planejamento minucioso do retorno às atividades, tanto no âmbito pedagógico quanto no administrativo.
Parecer CNE/CEB nº 3/2022, aprovado em 7 de abril de 2022 – Consulta sobre a carga horária dos professores aos domingos. (MEC, 2023, online).	A consulta foi feita pelo MEC em razão da demanda de algumas instituições de ensino que desejavam implementar atividades aos domingos. De acordo com o parecer, a carga horária dos professores não pode ser estendida para os domingos sem que haja uma justificativa plausível e a devida remuneração pelas horas trabalhadas. O documento também ressalta que essa possibilidade deve ser vista com cautela, uma vez que a legislação trabalhista estabelece o domingo como um dia de descanso semanal remunerado, exceto em casos excepcionais. Temos, nesta resolução, um importante ponto: as cargas horárias dos docentes precisam ser respeitadas, de modo que os horários de trabalho sejam respeitados e os profissionais valorizados. É importante que as instituições de ensino e os órgãos responsáveis pela educação estejam atentos à legislação trabalhista e garantam condições adequadas de trabalho para os professores.

Fonte: Elaboração do autor.

A partir da legislação citada, as IFES puderam desenvolver suas atividades, mesmo que de forma online e com o surgimento de diversos fatores que afetavam esse retorno, como as condições socioeconômicas dos estudantes. Muitos relatos de estudantes sem acesso à internet e dispositivos como notebook, celulares e computadores, fizeram com que os protocolos de segurança fossem discutidos, levando o retorno das aulas para o ano de 2021, atrasando o calendário das aulas.

As mudanças no ensino superior foram acontecendo de forma gradativa, pois diversos fatores interferiam o retorno das aulas, mesmo que de forma online, pois os ajustes as novas propostas pedagógicas poderiam interferir na vida de muitos estudantes, principalmente pela falta de suporte e equipamentos no tocante ao uso das TDIC. Assim, precisou-se de um currículo mais flexível para atender as desigualdades sociais existentes, e com isso as IFES precisaram capacitar professores, todo o corpo técnico e principalmente um maior investimento na estrutura tecnológica e de suporte para professores e estudantes.

Em pesquisa realizada por Oliveira e Gomes (2021, p. 26) em algumas IFES brasileiras, constataram que:

a assistência estudantil tem apresentado dificuldades no enfrentamento das desigualdades econômicas e sociais, no ensino superior, uma vez que as ações desenvolvidas não alcançam todos os estudantes em situação de vulnerabilidade que acessam o ensino superior, realidade que tende a se agravar em função da pandemia.

As desigualdades sociais só aumentaram com a pandemia, mas a única saída encontrada para a manutenção das aulas, foi a transmissão via suporte das TDIC, Hodges *et al.* (2020) configuraram o EOE como uma mudança de forma temporária no ensino, procurando alternativas para desenvolver os conteúdos previstos nos currículos, movida por uma situação de crise. Destacam que as aulas fossem de forma remota e que aos poucos com a diminuição da crise, as aulas fossem se tornando híbridas, até que fosse possível voltarmos ao presencial. Para eles o EOE não tem o objetivo de criar um sistema de educação e sim fornecer de forma temporária, um suporte adequado para a manutenção das aulas de maneira confiável.

Huang *et al.* (2020) a partir do documento elaborado para a Unesco, apontaram alguns desafios enfrentados a partir da pandemia, são eles: a falta de tempo para preparar os professores para a adaptação das aulas, a “solidão” no processo de ensino e aprendizagem gerada pelo isolamento social, e por fim a dificuldade em elaborar estratégias pedagógicas que motivem e façam os estudantes se engajarem mais nas aulas.

Dentre essas possíveis estratégias para serem utilizadas em cenários pandêmicos como o que passamos, temos a utilização da gamificação para melhorar o engajamento e a motivação dos estudantes. Em estudo realizado durante a pandemia, Pimentel *et al.* (2021a, p. 28) afirmam que:

A gamificação como estratégia ativa de ensino, e oriunda dos jogos digitais, tem como característica engajar e motivar os estudantes na aprendizagem. Se desenvolvida nesse atual cenário pandêmico, a possibilidade de que os alunos se engajem nas atividades escolares são maiores, especialmente porque o jogo é algo que atrai a atenção dos jogadores e a gamificação utiliza de elementos do mundo dos jogos que podem ser desenvolvidos em um contexto não jogo, nesse caso, a educação, por meio de experiências significativas que mobilizam aspectos cognitivos, culturais, emocionais e sociais.

Com essas e outras estratégias, aos poucos fomos nos adaptando, nas novas formas de ensinar, construir e transmitir conhecimentos e o novo modelo de convivência e de interação através das câmeras, foram contribuindo para o desenvolvimento do EOE, aumentando o processo de aprendizagem digital que construímos aos poucos. Esse impacto causado pela antecipação de um sistema que muito se falava, mas não colocado em prática, foi necessário para repensarmos as estratégias e ações utilizadas, buscando aperfeiçoar as práticas que deram certo e descartando as práticas negativas.

A educação já vivenciava uma situação de uso e aprimoramento das TDIC, o que foi potencializado e acelerado pela pandemia. Mesmo com os problemas iniciais de adaptação, aos professores, no período, oportunizou-se a ampliação e aprimoramento do uso dessas tecnologias. Sabe-se que, no início deste processo, houveram vários problemas inerentes a adoção compulsória das tecnologias, o que foi feito, em vários momentos, sem qualquer treinamento. Com o tempo (e necessidade) os professores incorporaram as tecnologias ao seu cotidiano, com a adaptação de suas práticas.

Por fim, o EOE também incentivou a criação de novos modelos de aprendizagem e de novas formas de avaliação, como a utilização de plataformas online de aprendizagem, a realização de avaliações online e a adoção de metodologias de aprendizagem mais interativas e participativas.

2.4 A Política de Formação Docente nas IFES: diretrizes e desafios para a qualificação contínua

Se pensarmos a nível de políticas públicas de formação continuada, precisamos olhar, em primeiro lugar, para um conjunto de normas que estão na base da educação superior, como

a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96. Nela, são trazidas questões como a titulação, uma vez que um terço do corpo docente das IES precisa ter formação em mestrado ou doutorado e trabalhar em regime de tempo integral. Cabe as IES, neste sentido, planejar seu quadro pessoal de acordo com suas necessidades, sua estrutura, recursos disponíveis, forma de financiamento pelo Poder Público, tendo-se como ponto de partida os planos de carreira e o regime jurídico (arts. 52 e 54).

Além disso, quando se trata do serviço público, o ingresso no magistério superior deve acontecer por concurso público de provas e títulos, tendo-se aperfeiçoamento profissional continuado e condições adequadas de trabalho (art. 67). Da leitura destas normas se extrai a responsabilidade dos programas de mestrado e doutorado em realizarem a formação de professores. Não se pode deixar de refletir no grande paradoxo que essa previsão da LDBEN gera, já que não existem diretrizes curriculares nacionais (DCN) para os mestrados e doutorados no Brasil – e, como consequência, normas objetivas e pontuais sobre a formação continuada nas IFES.

Por sua vez, a Lei nº 10.861/2004 (Brasil, 2004), que instituiu o SINAES, traz alguns pontos importantes para a avaliação da qualidade das IES, com critérios e indicadores para a avaliação dos cursos. Nela são há previsão de que as IFES devem ter sua política de pessoal, incluindo-se, dentre elas, as do corpo docente, o que inclui o seu aperfeiçoamento, desenvolvimento profissional e condições de trabalho.

Nessa perspectiva do SINAES foram elaboradas diretrizes orientadoras para a construção do planejamento institucional previsto no PDI, pois foi lançado pelo MEC, em 2004, diretrizes para a sua elaboração. Nelas, encontra-se a previsão de que o PDI deve conter as políticas de qualificação do corpo docente.

No instrumento de avaliação para credenciamento institucional disponibilizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e base para os avaliadores, no indicador 4.1 política de capacitação docente e formação continuada, mostra as políticas de gestão, a importância de políticas de capacitação docente e formação continuada, que para atingir conceito 5 (cinco) precisa ter “a política prevista de capacitação docente e formação continuada possibilita a participação em eventos científicos, técnicos, artísticos ou culturais, em cursos de desenvolvimento pessoal e a qualificação acadêmica em programas de mestrado e doutorado, com práticas regulamentadas” (Brasil, 2017a, p. 22).

Esse indicador traz a importância da formação docente e continuada para uma qualidade no ensino superior, mas também é possível visualizar que não existe uma forma de como essas formações devem acontecer e as peculiaridades que precisam atender para cada grande área do

conhecimento, sem falar que de todos os itens que encontramos é o único que se preocupa com a formação continuada, o que é muito insuficiente no tocante a esse item tão importante.

Já no indicador 4.2 do instrumento de credenciamento institucional, presença de política de capacitação docente e formação continuada, mostra que as políticas precisam ter práticas já consolidadas, instituídas e publicizadas (Brasil, 2017b).

Além da legislação educacional específica, no Decreto nº 5.825, de 29 de junho de 2006 (Brasil, 2006), estabelece as diretrizes para elaboração do Plano de Desenvolvimento dos Integrantes do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, instituído pela Lei nº 11.091, de 12 de janeiro de 2005 (Brasil, 2005). Nele, alguns conceitos são trazidos para o desenvolvimento de ações de formação a nível de serviço público federal:

Art. 3º Para os efeitos deste Decreto, aplicam-se os seguintes conceitos:

I - desenvolvimento: processo continuado que visa ampliar os conhecimentos, as capacidades e habilidades dos servidores, a fim de aprimorar seu desempenho funcional no cumprimento dos objetivos institucionais;

II - capacitação: processo permanente e deliberado de aprendizagem, que utiliza ações de aperfeiçoamento e qualificação, com o propósito de contribuir para o desenvolvimento de competências institucionais, por meio do desenvolvimento de competências individuais;

III - educação formal: educação oferecida pelos sistemas formais de ensino, por meio de instituições públicas ou privadas, nos diferentes níveis da educação brasileira, entendidos como educação básica e educação superior;

IV - aperfeiçoamento: processo de aprendizagem, baseado em ações de ensino-aprendizagem, que atualiza, aprofunda conhecimentos e complementa a formação profissional do servidor, com o objetivo de torná-lo apto a desenvolver suas atividades, tendo em vista as inovações conceituais, metodológicas e tecnológicas;

V - qualificação: processo de aprendizagem baseado em ações de educação formal, por meio do qual o servidor adquire conhecimentos e habilidades, tendo em vista o planejamento institucional e o desenvolvimento do servidor na carreira;

VI - desempenho: execução de atividades e cumprimento de metas previamente pactuadas entre o ocupante da carreira e a IFE, com vistas ao alcance de objetivos institucionais;

VII - avaliação de desempenho: instrumento gerencial que permite ao administrador mensurar os resultados obtidos pelo servidor ou pela equipe de trabalho, mediante critérios objetivos decorrentes das metas institucionais, previamente pactuadas com a equipe de trabalho, considerando o padrão de qualidade de atendimento ao usuário definido pela IFE, com a finalidade de subsidiar a política de desenvolvimento institucional e do servidor;

VIII - dimensionamento: processo de identificação e análise quantitativa e qualitativa da força de trabalho necessária ao cumprimento dos objetivos institucionais, considerando as inovações tecnológicas e modernização dos processos de trabalho no âmbito da IFE;

IX - alocação de cargos: processo de distribuição de cargos baseado em critérios de dimensionamento objetivos, previamente, definidos e expressos em uma matriz, visando o desenvolvimento institucional;

X - matriz de alocação de cargos: conjunto de variáveis quantitativas que, por meio de fórmula matemática, traduz a distribuição ideal dos Cargos Técnico-Administrativos na IFE;

XI - força de trabalho: conjunto formado pelas pessoas que, independentemente do seu vínculo de trabalho com a IFE, desenvolvem atividades técnico-administrativas e de gestão;

XII - equipe de trabalho: conjunto da força de trabalho da IFE que realiza atividades afins e complementares;

XIII - ocupante da carreira: servidor efetivo pertencente ao quadro da IFE que ocupa cargo do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação; e

XIV - processo de trabalho: conjunto de ações sequenciadas que organizam as atividades da força de trabalho e a utilização dos meios de trabalho, visando o cumprimento dos objetivos e metas institucionais.

A partir dos conceitos apresentados no Decreto nº 5.825/2006, é possível compreender o significado da capacitação e qualificação para os professores que trabalham nas IFES. A capacitação é definida como um processo permanente e intencional de aprendizagem, que busca o aperfeiçoamento das competências individuais dos servidores, visando contribuir para o desenvolvimento das competências institucionais e o cumprimento dos objetivos da instituição. Por outro lado, a qualificação é entendida como um processo de aprendizagem baseado em ações de educação formal, por meio do qual o servidor adquire conhecimentos e habilidades ao planejamento institucional, garantindo para o desenvolvimento na carreira.

Por sua vez, o Decreto nº 9.991 de 28 de agosto de 2019 (Brasil, 2019) que dispõe sobre a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas da administração pública federal direta, autárquica e fundacional, e regulamenta dispositivos da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990, quanto a licenças e afastamentos para ações de desenvolvimento. O objetivo deste Decreto é “promover o desenvolvimento dos servidores públicos nas competências necessárias à consecução da excelência na atuação dos órgãos e das entidades da administração pública federal direta, autárquica e fundacional” (art. 1º). Além disso, o art. 1º-A trouxe a previsão de que cabe ao Poder Executivo Federal manter as “escolas de governo com a finalidade de promover o desenvolvimento de servidores públicos”. Dentro dessa política, existe o Plano de Desenvolvimento de Pessoas (PDP) em que cada órgão ou entidade que integra o Sistema Orgânico e Estruturador de Gestão de Pessoas (SIPEC) alinha estratégias para a capacitação dos servidores públicos a partir das necessidades do órgão ou entidade.

Além destas normas, o Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2014) prevê a valorização dos profissionais da educação e o desenvolvimento de políticas de formação continuada, assim como a expansão das Pós-Graduações *stricto sensu* em todo país, com a ampliação da oferta de vagas.

A análise dessa legislação nos permite refletir sobre a ausência de políticas públicas mais pontuais quanto a formação de professores, sempre prevista de forma genérica nas normas mencionadas. Com isto, permanece um vazio legislativo que é suprido pelos PDI nas IFES.

Estas reflexões nos permitem inferir que há um ponto crucial para o avanço da educação, independente da modalidade (presencial, virtual ou EOE), é a formação docente (e o investimento nela). Muitas questões surgiram desse período que nos permitiram refletir sobre quais seriam os caminhos possíveis para melhorar as práticas docentes. Isto porque surgiram demandas novas no ensino, de um lado, naturais ao processo de migração do ambiente virtual para o online. Além disto, houve a modificação do papel do professor, que passou a ser visto como um mediador, como um facilitador dos processos de ensino e aprendizagem. O professor já não pode ser visto como aquele que transmite conhecimentos. Ao contrário, ele passa a ser um facilitador nesse processo de aquisição de conhecimentos para o estudante. Outro ponto é que a pandemia revelou a necessidade de atualização curricular, já que a adaptação ao EOE foi inevitável e necessária.

Esse quadro de fatores nos leva a percepção de que a formação de professores deve ser desenvolvida de forma contínua e permanente, pois as mudanças que acontecem na sociedade devem ser incorporadas todos os dias aos processos educacionais. Assim, os professores estarão preparados para as demandas que podem surgir a todo momento no ensino, decorrentes das mudanças culturais e processos tecnológicos.

2.4.1 Competências e habilidades necessárias para o professor no contexto pandêmico e pós-pandêmicos

Com a pandemia de Covid-19, o mundo passou por uma série de mudanças significativas que têm impactado diretamente a forma com as pessoas vivem, trabalham e se relacionam. Essas mudanças se tornaram ainda mais evidentes, principalmente no campo da educação, na qual o ensino presencial precisou ser rapidamente adaptado para o ensino online. Essa adaptação trouxe à tona a necessidade de novas competências e habilidades para os professores, que precisam enfrentar as atividades no contexto pandêmico.

Segundo Nascimento *et al.* (2021a), as novas competências e habilidades necessárias aos professores incluem o domínio das TDIC, a capacidade de planejar e implementar estratégias pedagógicas eficazes no AVA, a habilidade de motivar e engajar os estudantes a distância, o conhecimento das normas e leis que regem a EaD, a habilidade de lidar com situações de emergência e a capacidade de se adaptar rapidamente a mudanças.

O domínio das TDIC é uma das competências mais importantes para os professores no contexto pandêmico. Segundo o relatório de Pesquisa TIC Educação 2019, do Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.br), mais de 80% das escolas públicas e privadas brasileiras têm acesso à internet, o que torna o uso de TDIC cada vez mais presente na educação. Os professores precisam saber como utilizar essas tecnologias para oferecer uma educação de qualidade aos estudantes, seja por meio de aulas síncronas ou assíncronas.

Além do conhecimento das TDIC, os professores também precisam desenvolver habilidades pedagógicas específicas para os AVA. É importante que os professores tenham a habilidade de planejar e implementar estratégias pedagógicas eficazes nos AVA, que possam motivar e engajar os estudantes a distância. Isso inclui o uso de recursos multimídia, a criação de atividades interativas e a realização de avaliações formativas para monitorar o aprendizado dos estudantes. “Esse é um dos grandes desafios dos professores: competir contra as distrações, contra soluções simples que estão a apenas um clique de distância dos alunos, proporcionar-lhes aquilo que a internet não pode dar⁵” (Afonso, 2021, p. 1192).

No contexto pandêmico, foi fundamental que os professores desenvolvessem habilidades e competências específicas para lidar com as demandas do ensino remoto e híbrido. De acordo com Bernardes *et al.* (2020), é necessário que os professores tenham conhecimentos em tecnologias educacionais e sejam capazes de planejar e implementar estratégias de ensino que possam engajar os estudantes a distância. Além disso, é importante que os professores tenham habilidades socioemocionais para lidar com a ansiedade e o estresse decorrentes das situações emergenciais como a pandemia, principalmente para um maior acolhimento das angústias dos estudantes. Nesse sentido, é fundamental que os professores desenvolvam uma postura de empatia e solidariedade em relação aos estudantes, buscando entender suas necessidades e dificuldades para adaptar as estratégias de ensino de forma adequada (Bacich *et al.*, 2015).

Outra habilidade importante para os professores no contexto pandêmico é o conhecimento das normas e leis que regem a EaD. Segundo o Decreto nº 9.057/2017, que regulamenta a EaD no Brasil, as IES precisam seguir uma série de normas e requisitos para oferecer cursos nessa modalidade. Os professores precisam estar familiarizados com essas normas e saber como aplicá-las em seu trabalho.

Além disso, os professores precisam estar preparados para lidar com situações de emergência, como interrupções no acesso à internet ou problemas técnicos durante as aulas.

⁵ Esto es uno de los grandes retos de los docentes: competir contra las distracciones, contra las soluciones sencillas que están a un solo clic de alumnos, para propiciarles aquellos que internet no puede darlos.

Nesses casos, é importante que os professores saibam como se comunicar com os estudantes e oferecer alternativas para garantir a continuidade do aprendizado e a partir da formação continuada desenvolver estratégias para o ensino online, seja ele emergencial ou não.

2.4.2 Estratégias de formação continuada em ensino online: um olhar para a formação docente

A formação continuada se mostra um instrumento cada vez mais importante para aprimorar a atuação desses profissionais no ensino online, possibilitando-lhes a compreensão dos desafios e das potencialidades dessa estratégia de desenvolvimento da EaD. Nesse sentido, podemos apresentar algumas estratégias de formação continuada em ensino online, como:

1. uso/criação de espaços para o desenvolvimento de práticas virtuais relacionados com a docência: a criação de um ambiente colaborativo. Trata-se de uma proposta para compartilhar ideias e concepções pedagógicas, pois a troca de olhares e percepções permite que as práticas dos sujeitos envolvidos sejam ampliadas;

2. criação de cursos com a temática própria do ensino online: levando-se em consideração que o ensino online agora é uma prática permanente no ensino de modo amplo, independente do professor atuar na EaD ou não, é importante que ele tenha conhecimento para atuar no âmbito virtual;

3. inclusão permanente das plataformas de EaD às práticas de ensino, para ampliar as ferramentas de ensino, com o treinamento para o uso, por exemplo, de fóruns, chats, realização de webinars etc.;

4. adoção do ideal de colaboração, entre docentes e suas disciplinas, no ensino superior: uma das ferramentas mais poderosas, para a criação de conhecimentos, é a interdisciplinaridade e integração dos conhecimentos. Por isto, os projetos colaborativos no AVA, para além de serem uma ferramenta interessante à aplicação em sala de aula, pode ser usado entre docentes para ampliar a percepção do conhecimento e garantir que seja desenvolvido um trabalho colaborativo entre os mesmos.

Além dessas, é possível desenvolver diversas estratégias a partir da prática docente compartilhada pelos professores, a partir da disseminação em portfólios digitais como o Padlet ou a criação de sites de pesquisas com experiências pedagógicas no contexto online e com isso formar uma série de estratégias que podem contribuir com a formação continuada dos professores.

Resumindo, a formação continuada em ensino online é um processo essencial para que os professores possam desempenhar suas funções de forma eficiente e eficaz nesse cenário

educacional cada vez mais presente em nossas vidas. As estratégias de formação continuada apresentadas nesta subseção visam oferecer aos professores a oportunidade de adquirir novos conhecimentos e habilidades, além de promover a reflexão crítica sobre a prática pedagógica em AVA. Com o uso dessas estratégias, os professores podem se capacitar e aprimorar a qualidade do ensino online, proporcionando aos estudantes uma experiência de aprendizagem mais significativa e desafiadora.

Com isso, a formação docente no ensino superior deve ser revista e adaptada para atender às demandas do contexto pandêmico. É essencial que os professores adquiram conhecimentos em TDIC e desenvolvam habilidades para planejar e implementar estratégias de ensino eficazes no AVA. Além disso, a empatia e a solidariedade com os estudantes devem ser valorizadas e incorporadas à prática docente, a fim de promover um ambiente de aprendizagem acolhedor e motivador.

A formação docente contínua e a colaboração entre os professores são fundamentais para garantir a qualidade do ensino e a continuidade da formação dos estudantes durante a pandemia e além dela. Somente assim, os desafios impostos pela pandemia poderão ser superados e a educação superior poderá continuar a desempenhar um papel fundamental na formação dos cidadãos e no desenvolvimento social e econômico do país.

É a partir dessa contextualização que analisaremos a formação continuada de professores na Ufal, com o objetivo de compreender as práticas existentes antes, durante e após a pandemia da Covid-19, discutindo a sua importância no contexto educacional. Essa análise permitirá não apenas identificar os desafios enfrentados, mas também destacar as melhores práticas e estratégias para fortalecer a formação docente e a qualidade do ensino superior em tempos de mudanças e incertezas.

3 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA UFAL

A formação continuada para os professores da UFAL é coordenada pelo Proford, o qual vem desenvolvendo estratégias pedagógicas com base nas novas perspectivas educacionais. Como foco desta pesquisa, fez-se necessária uma análise de como essas formações são realizadas e quais os impactos que trazem para a prática pedagógica dos professores da UFAL.

Diante do cenário pandêmico vivenciado, as TDIC serviram como suporte para a continuidade das aulas online e através de pesquisa realizada no site da UFAL, identificamos que antes mesmo da pandemia existia o curso denominado TDMA que contribui com a formação de professores nessa temática.

3.1 O Proford da UFAL

O Proford/Ufal foi criado através da Resolução nº 7/2014, aprovada em 17 de março de 2014, pelo Conselho Universitário (Consuni) da UFAL como o objetivo de promover a formação continuada de professores da UFAL, contribuindo para o desenvolvimento do ensino, da pesquisa e da extensão. Não se limitando a formações exclusivas para a docência, também contempla a formação continuada para a gestão acadêmica e administrativa, buscando um aperfeiçoamento contínuo também nessas áreas para os professores que exercem cargos de gestão na UFAL. Sua missão é proporcionar formação continuada de qualidade para professores, a fim de que estes possam se atualizar e aprimorar suas práticas pedagógicas.

De acordo com a série histórica do Proford/Ufal disponível no site da UFAL (2023), de 2013 a 2022, já foram realizadas mais de 180 atividades formativas, distribuídas em cursos, mesas-redondas, minicursos, painéis temáticos, rodas de conversa, encontros de formação, palestras, oficinas, capacitações, Fórum, treinamentos, reuniões e workshop, com um total de 3.996 (três mil novecentos e noventa e seis) horas, para professores, Técnicos em Assuntos Educacionais (TAE), coordenadores, diretores e técnicos. Estas formações nas modalidades presenciais, semipresenciais, online e híbridas vêm acontecendo mesmo no momento de distanciamento social (Quadro 2).

Quadro 2 - Formações no Proford/UFAL de 2013 a 2022

Ano	Formações	Público-alvo	Modalidades	Carga Horária
2013-2014	23	12 – professores 11 – professores e TAE	23 - presencial	828 horas
2015	15	5 – professores	13 - presencial	404 horas

		4 – professores e TAE 6 – professores e Técnicos	2 - híbrido	
2016	11	6 – professores 5 – professores e TAE	8 – presencial 1 – semipresencial 2 - híbrido	197 horas
2017	14	9 – professores 5 – professores e TAE	10 – presencial 1 – semipresencial 3 - híbrido	269 horas
2018	22	15 – professores 4 – professores e TAE 2 – professores e Técnicos 1 - diretores	15 – presencial 5 – semipresencial 2 - híbrido	529 horas
2019	17	9 – professores 8 – professores e TAE	16 – presencial 1 – semipresencial	295 horas
2020	42	40 – professores 1 – professores, pedagogos e TAE 1 professores e TAE	42 - online	744 horas
2021	29	29 - professores	29 - online	630 horas
2022	14	10 – professores 1 – professores e coordenadores 1 – professores, tutores e técnicos do Programa Institucional de Fomento e Indução da Inovação da Formação Inicial Continuada de Professores e Diretores Escolares (PRIL) 1 – professores, coordenadores e técnicos 1 – professores, estudantes, técnicos e comunidade parceira	14 - online	100 horas
Total	187			3.996 horas

Fonte: Proford/Ufal, 2022, adaptado. Disponível em: <https://Ufal.br/servidor/capacitacao/formacao-docente/serie-historica-do-proford-2013-2019-1/serie-historica-do-proford>. Acesso em 01 mai. 2023.

O Proford/Ufal tem buscado ampliar os seus cursos e contribuir com os processos formativos, mas ainda há muito o que construir para que se tenha uma maior autonomia administrativa e pedagógica, para que se facilite a tramitação dos processos, muitas vezes demorados pelas questões burocráticas (Santos, V. 2020).

As formações continuadas de professores precisam cada vez mais estarem presentes dentro das IES, pois através dessas práticas, das trocas e construções de conhecimentos e experiências, os professores poderão refletir a respeito das práticas pedagógicas adotadas em sala de aula, agora mais do que nunca, seja para a sala de aula física ou online, cada uma com seus desafios.

A formação de professores é essencial para garantir a qualidade da educação. Os professores são responsáveis por transmitir conhecimentos, desenvolver habilidades e promover valores aos estudantes, e a qualidade de sua formação impacta diretamente na qualidade do ensino. Além disso, a formação adequada permite que os professores estejam preparados para lidar com as diversas realidades e desafios da sala de aula, como a diversidade cultural e social dos estudantes, a inclusão de estudantes com necessidades especiais, entre outros. Por isso, investir na formação de professores é fundamental para garantir uma educação de qualidade e contribuir para o desenvolvimento social e econômico do país.

Os programas de formação continuada são essenciais para o desenvolvimento e atualização dos profissionais do ensino superior. Nas IFES brasileiras, esses programas são fundamentais para garantir que os professores estejam sempre atualizados e capacitados para lidar com as novas demandas do mundo acadêmico e profissional. A formação continuada permite a aquisição de novos conhecimentos e habilidades, o desenvolvimento de metodologias de ensino inovadoras e o aprimoramento da prática pedagógica. Além disso, incentivam a pesquisa e a produção acadêmica dos professores, contribuindo para a melhoria da qualidade do ensino, da pesquisa e da extensão nas instituições.

Na pesquisa realizada por Nakashima e Sousa (2021) no Programa de Formação Docente Continuada da Universidade Federal de Tocantins (PROFOR/UFT), percebemos a importância dos relatos de experiências trazidos pelos professores nas formações, pois chegam nas IFES formados em pós-graduações *stricto sensu*, que tem como base formar pesquisadores e ao chegar em sala de aula sentem essa necessidade de uma formação docente e que seja de forma continuada.

O Proford/Ufal tem se dedicado a fortalecer a formação continuada de professores, reconhecendo a importância do compartilhamento de conhecimentos e experiências para a reflexão das práticas pedagógicas. Nesse sentido, é fundamental destacar as formações voltadas para as TDIC, que se tornaram ainda mais importantes diante dos desafios trazidos pela pandemia da Covid-19. O curso TDMA, desenvolvido pelo Proford, tem sido um importante instrumento na formação dos professores para as TDIC e promover a inovação nas práticas pedagógicas.

É importante analisar como essa formação tem sido desenvolvida e qual o seu impacto na prática docente. Além disso, é essencial avaliar como a Ufal enfrentou os desafios impostos pela pandemia, adaptando suas atividades de formação continuada para o formato online.

A formação continuada de professores é essencial para garantir uma educação de qualidade e contribuir para o desenvolvimento social e econômico do país. O Proford/Ufal tem

buscado fortalecer essa formação, investindo em cursos e programas voltados para as TDIC e enfrentando os desafios trazidos pela pandemia. É fundamental que as IFES continuem investindo em formação continuada, considerando a crescente demanda por práticas pedagógicas inovadoras e eficazes. Nesse sentido, é importante que sejam realizadas avaliações constantes sobre o impacto dessas formações na prática docente, a fim de garantir um processo de aprendizado efetivo e contínuo para os professores. Com isso, será possível alcançar uma educação de qualidade e contribuir para o desenvolvimento do país.

3.2 Curso TDMA

O TDMA é um curso que visa a formação de professores para o uso das TDIC em sala de aula, com o objetivo de tornar o processo de ensino e aprendizagem mais dinâmico, colaborativo e atrativo, além de incentivar a adoção de metodologias ativas que valorizem a participação dos estudantes no processo de aprendizagem.

O curso foi ofertado em 3 (três) edições pelo Proford/Ufal, a primeira foi em 2018, antes da pandemia, e as outras duas durante a pandemia, em 2020 e 2021. O curso TDMA foi criado para atender à crescente demanda dos professores por formações que os capacitassem a utilizar TDIC em suas práticas pedagógicas. Durante a pandemia, suas edições adquiriram uma importância ainda maior, visando auxiliar os professores na adaptação ao EOE, no qual as TDIC e as metodologias ativas assumiram um papel ainda mais relevante.

Santos, V. (2020) identificou a necessidade que os professores sentiam em realizar uma formação com essa temática, pois muitos tinham pouco ou nenhum conhecimento a respeito das TDIC que poderiam ser utilizadas em sala de aula, em 2018 para um contexto mais presencial, mas durante a pandemia surgiu a necessidade de uma formação com um viés mais voltado as aulas online.

O curso é parte do objetivo central desta pesquisa, visto que a pandemia acelerou a necessidade de adoção de metodologias ativas e o uso de TDIC nas práticas educacionais, tornando-se ainda mais relevante para os professores adquirirem habilidades nessa área. Dessa forma, a análise dos resultados obtidos pelos participantes do curso pode fornecer informações relevantes sobre a efetividade das formações oferecidas pelo Proford/Ufal e como elas podem ser aprimoradas para melhor atender às necessidades dos professores em relação às TDIC e às metodologias ativas.

3.2.1 Projetos do curso TDMA realizado entre 2018 e 2021

Analisaremos com base nos dados disponibilizados pela coordenação do Proford, o planejamento do curso, a execução, os dados da avaliação e o quantitativo dos concluintes, das três edições (Quadro 3).

Quadro 3 – Dados Básicos do Curso TDMA, Edições 2018, 2020 e 2021

Edições	Número de Inscritos	Turmas	Número de Concluintes	Período do Curso
2018	66	2	41	05/07/2018 a 30/08/2018
2020	157	4	63	21/09/2020 a 15/11/2020
2021	72	2	16	30/09/2021 a 26/11/2021

Fonte: Gestão do Proford/Ufal. Acesso em 15 jan. 2022.

A primeira turma do curso TDMA foi ofertada em 2018 com o objetivo de analisar e desenvolver nos professores reflexões acerca das inovações tecnológicas voltadas ao ambiente educacional e, a partir disso, compreender o papel das metodologias ativas e os potenciais que as TDIC podem trazer para esse espaço.

A segunda turma, turma *In Company* ⁶ofertado em plena pandemia da Covid-19 em 2020, teve pela primeira vez a sua modalidade 100% realizada a distância, com encontros ao vivo e café PEIn via *Google Meet*, *Youtube* e *Stream Yard*.

Diante do contexto de distanciamento social, o curso precisou ser reformulado para atender às novas demandas do EOE. Essa adaptação exigiu criatividade e inovação na elaboração de metodologias e práticas educacionais que pudessem garantir uma formação de qualidade aos professores. Requereu a criação de oportunidades para novas ações que visem aprimorar o ensino, mesmo em um cenário desafiador como o que estamos vivendo. Assim, a capacidade de se reinventar e de buscar soluções criativas se torna fundamental para que as instituições possam enfrentar as adversidades e garantir uma educação de excelência para todos (Proford/Ufal, 2020).

E em 2021, pela terceira vez o Proford/Ufal lançou o curso interno TDMA, turma *In Company* com o objetivo de formar professores para a utilização de metodologias ativas, juntamente com as TDIC mais adequadas para cada situação.

⁶ O *In Company* é um tipo de serviço de capacitação ou treinamento oferecido por empresas de educação ou consultorias diretamente para outras empresas, personalizando os conteúdos de acordo com as necessidades da organização contratante. Durante a pandemia da Covid-19 em 2020, o formato *In Company* passou por adaptações significativas para continuar sendo ofertado, visto que o distanciamento social impediu a realização de treinamentos presenciais. Assim, a modalidade migrou para o meio online, permitindo que as formações fossem realizadas de maneira remota. Essas capacitações mantiveram o objetivo de aprimorar as competências dos colaboradores, utilizando plataformas digitais e metodologias adaptadas ao ensino a distância.

Ao longo das 3 (três) edições, o curso foi planejado com o objetivo de capacitar os professores para a utilização das TDIC em sua prática pedagógica, especialmente diante do cenário pandêmico que vivenciamos, a fim de garantir a continuidade das aulas de maneira remota.

a) Justificativa da oferta do curso

Com o cenário em constante transformação das TDIC e formas de ensinar e aprender, o curso foi elaborado como uma ferramenta de aprimoramento para os professores enfrentarem as incertezas que surgem. A formação de professores ganha uma nova dimensão diante das TDIC que emergiram nos últimos anos, tornando-se uma estratégia essencial das IES para que os professores possam discutir temas contemporâneos e incorporar novos conhecimentos em suas práticas. O ensino, atualmente, ultrapassa a simples transmissão de conteúdos, exigindo que os professores estimulem os estudantes a pensar de forma crítica e reflexiva.

Uma das formas de realizar essa tarefa é por meio das metodologias ativas com uso das TDIC na ação docente. A formação proposta buscou apropriar professores da teoria e prática para que utilizassem essas noções e conhecimentos no processo de ensino e aprendizagem. De acordo com a própria justificativa: “destina-se a professores das diversas áreas acadêmicas da Ufal, com vistas a atualizar sua forma de ensinar, com foco no envolvimento maior dos estudantes, metodologias ativas, desenvolvimento de projetos individuais e grupais, com as TDIC mais adequadas para cada situação” (Proford/Ufal, 2021).

O curso busca proporcionar aos professores das diversas áreas acadêmicas da Ufal a oportunidade de atualizar suas práticas pedagógicas, com ênfase no envolvimento e na participação ativa dos estudantes. Por meio da utilização das TDIC mais adequadas para cada situação, os professores poderão aperfeiçoar seus projetos de aula e torná-los mais dinâmicos e interativos, proporcionando aos estudantes uma experiência de aprendizado mais rica e significativa. Além disso, o curso busca desenvolver habilidades e competências para a criação de projetos individuais e grupais, que permitam a integração das TDIC em diferentes contextos educacionais. Dessa forma, espera-se que ao final do curso, os professores se sintam mais confiantes, realizados profissionalmente e que os estudantes aprendam de forma mais eficiente e engajada (Proford/Ufal, 2021).

O curso surge como uma importante iniciativa para aprimorar a formação dos professores em relação às novas TDIC e metodologias de ensino. Em um mundo cada vez mais digital, é fundamental que as IES ofereçam formas de atualização e formação aos professores,

para que possam enfrentar os desafios do ensino contemporâneo e estimular seus estudantes a pensar criticamente. Com isso, espera-se que os professores se sintam mais confiantes e realizados profissionalmente, ao mesmo tempo em que os estudantes aprendam de forma mais eficiente. É importante que as IES continuem investindo em iniciativas como essa, para que a formação docente acompanhe as transformações do mundo atual e atenda às demandas da sociedade.

A justificativa do curso está baseada na necessidade de preparar os professores para enfrentar os desafios da atualidade, marcada pela complexidade, incertezas, mudanças constantes e pela Sociedade da Informação e do Conhecimento, que descreve a transformação da sociedade contemporânea em uma era onde a informação e o conhecimento desempenham papéis centrais na economia, na cultura e na vida cotidiana das pessoas. Esses desafios são ainda mais evidentes no contexto atual, que é marcado pela pandemia de Covid-19, que obrigou a comunidade docente a se adequar aos recursos digitais para dar continuidade às atividades de ensino.

Diante disso, o curso teve como objetivo principal atualizar a forma de ensinar dos professores, com o uso das TDIC mais adequadas para cada situação, além de enfatizar a aquisição de habilidades e conhecimentos de formas inovadoras tanto teóricas e processuais para usá-las em situações criativas de ensino e aprendizagem. Dessa forma, o curso buscou capacitar os professores para que possam utilizar as metodologias ativas, que são facilmente potencializadas com o uso das TDIC, e envolver mais os estudantes no processo de aprendizagem, através do desenvolvimento de projetos individuais e grupais.

Acredita-se que, ao final do curso, os professores estarão mais confiantes e realizados profissionalmente, além de serem capazes de aperfeiçoar seus projetos de aula e proporcionar uma aprendizagem mais eficiente para seus estudantes. Portanto, a justificativa do curso é pertinente e se mostra essencial para a formação continuada dos professores, para que possam atender às demandas da sociedade atual, cada vez mais complexa e tecnológica.

b) Objetivos trabalhados no curso

O curso TDMA tem como objetivo proporcionar aos participantes a oportunidade de refletir e se instrumentalizar no uso das TDIC no contexto da educação no século XXI, a fim de promover uma aprendizagem ativa. Os objetivos de aprendizagem estão estruturados para que os estudantes possam compreender a importância da ação educativa na formação do sujeito e da educação como processo emancipatório, identificar a importância das metodologias para

uma aprendizagem ativa e do potencial das TDIC para a educação. Além disso, o curso visa contribuir para o desenvolvimento de competências específicas no uso das TDIC na prática docente, possibilitando que os participantes identifiquem seu próprio papel e as formas de usar as TDIC em sua área de atuação.

O curso também tem como objetivo instrumentalizar os participantes para o uso de TDIC e metodologias ativas na prática docente, permitindo que eles identifiquem os limites e possibilidades das TDIC, planejem e elaborem atividades para a aprendizagem ativa com o uso dessas tecnologias. O curso busca capacitar os participantes a utilizar as TDIC de forma eficaz em suas práticas pedagógicas, visando a uma aprendizagem mais ativa e significativa.

A partir de desses objetivos podemos identificar o sentido buscado pela formação: desenvolver um ideal crítico de educação, na qual tenha um papel emancipatório. Sendo assim, o ideal do que significa para os professores deve ser construído a partir da autonomia, criticidade, capacidade de percepção da realidade. Em uma educação dialógica não existem papéis fixos para os atores desse processo (professores e estudantes). Todos atuam para produzir saberes, cabendo ao professor compreender esta realidade para ser um canal de diálogo e parceria. Com isso, entendemos que a docência pode ser entendida como uma prática relacional, na qual a preocupação com o aprendizado dos estudantes e a demonstração de empatia são fundamentais. Essa abordagem envolve a combinação de conhecimento e afeto, gerando um impacto duradouro que contribui para transformar a trajetória educacional dos alunos.

É preciso compreender esse processo da mudança repentina das aulas presenciais para as online, pois era necessário mais tempo para preparar adequadamente professores e estudantes para a realização de atividades acadêmicas mediadas pelo uso das TDIC (Osuna; Bilbao, 2021).⁷

Neste cenário, com o reconhecimento do papel que a educação deve exercer para transformar a realidade de cada estudante, o conhecimento sobre metodologias ativas e aprendizagem ativa se torna ponto de partida de uma *práxis* transformadora da realidade. Em parte, os conteúdos também revelam uma necessidade percebida da atuação docente da Ufal: a capacidade de autoavaliação, pois esta é uma competência necessária para o aprimoramento docente. De outro, revelam a grande carência dos professores na compreensão das TDIC enquanto instrumentos para essa prática emancipatória.

⁷ Transición forzada y abrupta hacia la docencia online. Hemos vivido una transición rápida y abrupta de la docencia presencial hacia la docencia online, lo que puede suponer un problema puesto que es necesario tener un tiempo para preparar adecuadamente a los profesores y alumnos para realizar las actividades académicas mediante el uso de las nuevas tecnologías.

Como refletem Lacueva *et al.* (2021, p. 1722),

Apesar do aumento exponencial do aprendizado online durante a Covid-19 e suas diferentes modalidades, há países onde há dificuldades no acesso digital. É por isso que as instituições devem tomar medidas nesta situação e fornecer as ferramentas necessárias a esses alunos de forma que sua implementação seja facilitada.⁸

Esta é a realidade de muitos professores atualmente: embora tenham tido contato com diversos tipos de TDIC e ferramentas, muitos precisam aprender o que de fato significam e como podem ser incorporadas ao processo de aprendizagem.

Além disso, em todas as suas edições, os objetivos de aprendizagem buscaram fazer com que os professores repensassem a prática docente para identificar o seu próprio papel e as formas de como utilizar as metodologias ativas nos componentes curriculares de atuação, a partir de um planejamento voltado a aumentar a sua confiança e facilitar a sua prática docente com a utilização das TDIC.

O curso analisado tem uma proposta clara de capacitar os participantes a utilizar as TDIC de forma eficaz em suas práticas pedagógicas, buscando promover uma aprendizagem ativa e significativa. A partir dos objetivos de aprendizagem, é possível identificar a importância de uma prática educativa que tenha como base a autonomia, a criticidade e a capacidade de percepção da realidade.

É fundamental compreender o processo de mudança das aulas presenciais para as online e reconhecer a necessidade de os recursos necessários para os estudantes que enfrentaram e enfrentam dificuldades de acesso digital. Ao repensar a prática docente e identificar o próprio papel, os professores podem utilizar as metodologias ativas e as TDIC para promover uma educação emancipatória e transformadora.

c) Público-alvo e carga horária do curso

O público-alvo em todas as edições foram os professores da UFAL, mas percebemos algumas matrículas de técnicos. Em sua primeira turma, a carga horária foi de 60 (sessenta) horas-aula, sendo 24 horas presenciais e 36 horas a distância por meio do AVA Moodle e a princípio pensado para 65 professores, numa única sala virtual.

⁸ A pesar del aumento exponencial del aprendizaje online durante la Covid-19 y sus diferentes modalidades, existen países donde existen dificultades en el acceso digital. Es por ello que las instituciones deberían tomar medidas ante esta situación y proporcionar las herramientas necesarias a estos estudiantes de tal forma que se facilite su implantación.

Na segunda turma, em 2020, com 63 professores, a carga horária foi de 40 horas-aula e dessa vez devido a pandemia, o curso foi ofertado de forma totalmente a distância, buscando uma interação constante entre professores e turma. Os encontros aconteceram de forma síncrona via *Google Meet*, *Youtube* e *Stream Yard*.

Na terceira turma, com apenas 16 professores, a carga horária do curso foi de 40 (quarenta) horas-aula, sendo 6h/a de encontros virtuais síncronos, mais 26 h/a no AVA e mais 8 h/a de encontros virtuais síncronos com os tutores. Um ponto a ser destacado nesta edição é a redução dos encontros síncronos, com uma maior carga horária voltada para atividades no AVA. A preocupação foi potencializar o uso das TDIC para o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos de práticas inovadoras que contribuam com o processo de ensino-aprendizagem.

Neste sentido, para a quantidade de conteúdos propostos no curso, 40 (quarenta) horas-aula se revelam inexpressivas. Isto porque a ampla gama de conteúdos necessitaria de um tempo maior para que houvesse o aprofundamento de cada conteúdo.

d) Metodologia

A metodologia do curso se dividiu em apresentação e interação motivacional, pesquisa teórica, reflexiva e de debate, e outra prática a distância, para aplicação e produção de produtos de aprendizagem. O curso foi desenvolvido a partir de leituras, interações com objetos de aprendizagem e atividades realizadas no AVA/Moodle e em outros espaços virtuais.

O conhecimento prévio dos professores foi fundamental na elaboração da metodologia deste curso, pois serviu como base para a abordagem centrada na reflexão das práticas pedagógicas dos participantes. Esta abordagem parte de debates, leituras e interações com diversos objetos de aprendizagem, promovendo uma experiência de aprendizado rica e contextualizada.

Os temas principais do curso foram: investigação, aproximação, elaboração e avaliação e síntese e foi pensando da seguinte forma:

A primeira parte geralmente será feita através de mobilização ao tema, com interação com um recurso multimídia motivacional, seguindo para atividade de aprofundamento em conteúdos na forma de texto ou hipertexto, e depois a realização de atividades previstas para serem feitas por meio do estudo autônomo e colaborativo, no ambiente virtual de ensino e aprendizagem. Para isso, o curso será desenvolvido através de leituras, interações com objetos de aprendizagem e atividades realizadas no Moodle e em outros espaços virtuais (Proford/Ufal, 2018, p. 2).

O material didático foi desenvolvido pelos professores/instrutores e disponibilizados no AVA/Moodle para que todos pudessem ter acesso e interagir no mesmo e em outros espaços virtuais que fossem utilizados durante o curso.

e) Conteúdo programático com as etapas da formação

Nas três edições do curso foram previstos nas ementas conteúdos voltados aos novos cenários na Educação, das metodologias ativas e os novos papéis do professor e do estudante. Além de experiências inovadoras na sala de aula online etc. (Proford, 2021, p. 3).

A proposta curricular do curso TDMA é centrada na formação de profissionais capazes de integrar criticamente as TDIC ao ensino, utilizando metodologias ativas que promovem o protagonismo estudantil e a aprendizagem significativa. Com foco na interdisciplinaridade, na prática pedagógica e na reflexão contínua, o curso busca capacitar os professores para criar e implementar estratégias inovadoras, como sala de aula invertida, gamificação e aprendizagem baseada em projetos, adaptando-se às demandas contemporâneas da educação e aos contextos tecnológicos e sociais em constante transformação.

A ementa do curso é voltada para explorar novos cenários na educação, abrangendo metodologias ativas em espaços inovadores de aprendizagem, competência digital, novos papéis do professor e do estudante, pesquisa e aplicação de TDIC para aprendizagem ativa, projetos de aprendizagem e de vida, experiências inovadoras em sala de aula e habilidades para uso didático das TDIC.

O curso foi dividido em cinco etapas: mobilização, aproximação, investigação, elaboração, e síntese e avaliação. A etapa de mobilização tem como objetivo mobilizar os estudantes para o curso e para o AVA. Na etapa de aproximação, são apresentadas as metodologias ativas na educação, com destaque para modelos híbridos, aprendizagem invertida, aprendizagem baseada em problemas e projetos, jogos, narrativas digitais, *maker*, aprendizagem colaborativa e em rede.

A etapa de investigação foca na competência digital docente, no planejamento educacional com tecnologias, nas TDIC, nos novos papéis dos professores, em organizadores gráficos e em um banco colaborativo de recursos e atividades digitais. Na etapa de elaboração, o curso aborda como desenhar projetos de aprendizagem com TDIC, como planejar uma aula inovadora e o projeto de aprendizagem e vida.

Finalmente, na etapa de síntese e avaliação, são abordados temas como avaliação de aprendizagem com TDIC e a síntese do que foi aprendido no curso e por fim, como ponto final foi escolhida a questão da síntese e da avaliação, com o objetivo de estimular os estudantes a pensarem (em termos formativos) na avaliação do processo de aprendizagem.

A ementa do curso foi bem estruturada e abrangente, abordando temas relevantes e atuais na educação, além de apresentar diversas atividades práticas e ferramentas digitais que podem ser aplicadas em sala de aula.

Nos projetos do curso foi informado que era imprescindível a utilização de computadores com acesso a internet pelos cursistas nas aulas presenciais, inclusive para ter acesso ao AVA/Moodle Práticas Educacionais Inovadoras (PEIn).

Fica claro que as temáticas do curso são um convite a reflexão sobre o próprio local ocupado pelos professores na atualidade, o que permitiria (ao menos em tese) a ressignificação de suas práticas.

f) Avaliação

Com base nos conteúdos abordados durante o curso, bem como nas trilhas de desafios e questões mobilizadoras, os participantes foram orientados a realizar uma série de atividades de ambientação, básicas e complementares. As atividades básicas, em particular, eram essenciais para garantir o bom desempenho dos cursistas no curso.

Para participar efetivamente do curso, os participantes precisavam ter acesso a conexão à internet, tanto para as sessões síncronas quanto para as assíncronas. Além disso, era necessário que os cursistas completassem pelo menos 70% (setenta por cento) das atividades básicas propostas para que pudessem tirar o máximo proveito da experiência.

Os participantes foram incentivados a realizar uma variedade de atividades, desde a familiarização com o AVA até a realização de tarefas complementares, visando consolidar e aprofundar o conhecimento adquirido durante o curso. As atividades básicas, por sua vez, foram projetadas para avaliar a compreensão dos participantes dos principais conceitos e habilidades apresentados durante o curso, garantindo assim a qualidade do aprendizado.

Para garantir o aproveitamento máximo do curso, era fundamental que os cursistas se dedicassem ativamente às atividades propostas, procurando explorar ao máximo o conteúdo apresentado e tirando dúvidas sempre que necessário. Por meio dessa abordagem dinâmica e engajadora, os participantes poderiam se capacitar de forma mais completa e eficiente, elevando sua competência e aprimorando suas habilidades.

g) Egressos das turmas

No Quadro 4, temos a relação dos professores egressos do curso TDMA das três edições. Atendendo aos cuidados éticos, identificaremos cada professor como P1, P2, P3 até P116. Já no anexo

Quadro 4 – Professores Egressos com Aproveitamento Superior a 70% do Curso TDMA, Edições 2018, 2020 e 2021.

Ano	Concluintes	Unidades Acadêmicas
2021	P1	CEDU
2021	P2	FAU
2020	P3	FALE
2020	P4	CTEC
2020	P5	ICBS
2020	P6	FAMED
2020	P7	FAU
2020	P8	ICS
2018	P9	CTEC
2020	P10	ICBS
2018	P11	IM
2020	P12	FALE
2020	P13	IQB
2020	P14	CAMPUS ARAPIRACA, UE PENEDO
2018	P15	FAMED
2020	P16	IP
2020	P17	CTEC
2018	P18	FAMED
2021	P19	IF
2018	P20	ARAPIRACA
2020	P21	ICHCA
2018	P22	CTEC
2020	P23	FAMED
2020	P24	CTEC
2018	P25	ICBS
2020	P26	IF
2020	P27	LETRAS - CAMPUS SERTÃO
2020	P28	ICBS
2020	P29	CAMPUS ARAPIRACA
2020	P30	ICHCA - TEATRO LICENCIATURA
2020	P31	ARAPIRACA
2018	P32	CEDU
2018	P33	CECA
2018 2021	P34	IF
2021	P35	ICBS
2020	P36	FALE
2020	P37	FAU
2021	P38	FAU
2020	P39	ICHCA
2018	P40	IQB
2018	P41	ICBS
2020	P42	FAMED
2020	P43	FDA

2018	P44	MED-ARAPIRACA
2020	P45	CAMPUS ARAPIRACA - UE PENEDO
2020	P46	FAMED
2018	P47	ICBS
2021	P48	CECA
2018	P49	FOUFAL
2021	P50	FALE
2018	P51	MED-ARAPIRACA
2018	P52	CTEC
2018	P53	ICHCA
2020	P54	CTEC
2020	P55	CEDU
2021	P56	EENF
2020	P57	IGDEMA
2018	P58	FAMED
2020	P59	FAU
2018	P60	CTEC
2020	P61	ICS
2020	P62	ICHCA/ LICENCIATURA EM DANÇA
2018	P63	CTEC
2018	P64	CTEC
2020	P65	CAMPUS ARAPIRACA
2020	P66	FAMED
2020	P67	FOUFAL
2020	P68	CECA
2018	P69	CTEC
2020	P70	ICBS
2020	P71	CAMPUS ARAPIRACA
2020	P72	FAU
2020	P73	FEAC
2020	P74	CAMPUS ARAPIRACA/SEDE
2018	P75	FAMED
2018 2020	P76	FOUFAL
2020	P77	ICHCA - CURSO DE BIBLIOTECONOMIA
2020	P78	FSSO
2020	P79	ICHCA
2018 2020	P80	CEDU
2018	P81	ESENFAR
2021	P82	CEDU
2020	P83	CAMPUS ARAPIRACA
2021	P84	FAU
2020	P85	IF
2020	P86	CECA
2020	P87	FAU
2018	P88	ICHCA
2018	P89	FALE
2018	P90	MED VET - VIÇOSA
2021	P91	ICBS
2018 2021	P92	FAU
2020	P93	IQB
2021	P94	FAMED
2018	P95	FOUFAL
2020	P96	CAMPUS CECA
2018	P97	FALE

2020	P98	FAMED
2020	P99	ICF
2018	P100	ICBS
2021	P101	IGDEMA
2018	P102	FALE
2018	P103	ARQ-ARAPIRACA
2020	P104	ARAPIRACA/PENEDO
2018	P105	FSSO
2020	P106	FAMED
2020	P107	CECA
2020	P108	ICHCA
2020	P108	FOUFAL
2020	P110	IQB
2018	P111	ESENFAR
2020	P112	FSSO
2018	P113	CTEC
2018	P114	ESENFAR
2021	P115	ICBS
2018	P116	ICHCA

Fonte: Proford/Ufal. Acesso em 15 jan. 2022.

Quadro 5 – Número de Professores e Unidades Acadêmicas que Participaram do Curso TDMA com Aproveitamento Superior a 70% do Curso TDMA, Edições 2018, 2020 e 2021.

Ano	Número de Professores	Nº de Unidades Acadêmicas	Unidades Acadêmicas
2018	41	19	CTEC; ARQ-ARAPIRACA; CAMPUS ARAPIRACA; CECA; CEDU; CTEC; ESENFAR; FALE; FAMED; FAU; FOUFAL; FSSO; ICBS; ICHCA; IF; IM; IQB; MED VET – VIÇOSA; MED-ARAPIRACA.
2020	63	26	CAMPUS ARAPIRACA/PENEDO; CAMPUS ARAPIRACA; CAMPUS ARAPIRACA - UE PENEDO; CAMPUS ARAPIRACA/SEDE; CECA; CEDU; CTEC; FALE; FAMED; FAU; FDA; FEAC; FOUFAL; FSSO; ICBS; ICF; ICHCA; ICHCA - CURSO DE BIBLIOTECONOMIA; ICHCA - TEATRO LICENCIATURA; ICHCA/ LICENCIATURA EM DANÇA; ICS; IF; IGDEMA; IP; IQB; LETRAS - CAMPUS SERTÃO.
2021	16	9	CECA; CEDU; EENF; FALE; FAMED; FAU; ICBS; IF; IGDEMA.
Total	120	54	

Fonte: Proford/Ufal. Acesso em 15 jan. 2022.

A partir dos dados, analisamos que 4 (quatro) professores concluíram o curso 2 (duas) vezes. Sendo assim, no total tivemos 116 (cento e dezesseis) professores que concluíram o curso nas 3 (três) edições, desses, 105 (cento e cinco) são do Campus de Maceió e 11 (onze) de Campus de Arapiraca/Penedo.

Destacamos que o CTEC e a FAMED foram as UA com maior número de participantes no curso TDMA, totalizando 12 (doze) professores em cada uma delas. Em seguida, temos o ICBS e o ICHCA com 10 (dez) professores em cada, seguidos da FAU com 9 (nove) professores e da FALE com 8 (oito).

Podemos concluir que a distribuição dos participantes do curso nas diferentes UA foi variada, com alguns apresentando um número significativo de professores e outros com baixa participação. Destacamos aqui, a baixa participação do CEDU, com apenas 5 (cinco) professores concluintes, tendo em vista ser uma UA voltada para a formação de professores, ficando muito aquém das faculdades com cursos de bacharelados, ponto que merece destaque em nossa pesquisa por pesquisarmos essa temática.

Em análise preliminar, podemos refletir que o curso TDMA em seu projeto de formação de professores busca promover uma formação tecnológica abrangente, com o estímulo de competências que envolvem o uso das tecnologias, a aprendizagem intermediada por tecnologias ativas e a atualização constante sobre metodologias de ensino e aprendizagem nos AVA. Mas, entre teoria e prática, há um grande distanciamento, fato que pode ser comprovado pela média de participação dos professores no curso nas suas últimas edições. Há evasão no curso, o que precisa ser levado em consideração quando se pensa em seu alcance. Assim, muitos dos objetivos do curso ainda precisam ser atingidos para que os professores consigam, de fato, aproveitar a proposta pedagógica do mesmo, melhorando os seus saberes e práticas.

3.2.2 Análise do relatório final do curso TDMA realizado em 2018

O relatório final do curso TDMA (Proford, 2018) permite compreender melhor os objetivos do curso, as atividades desenvolvidas e as dificuldades encontradas, além da análise que será feita a respeito do quantitativo de inscritos e concluinte do curso.

O curso foi realizado nos laboratórios do Centro de Interesse Comunitário (CIC) e do Cedu da Ufal, no período de 5 de julho de 2018 a 30 de agosto de 2018 com um total de 40 (quarenta) horas-aula, sendo 24 (vinte e quatro) horas na modalidade presencial e 16 (dezesesseis) horas na modalidade EaD, com um total de duas turmas, sendo o horário da turma “A” das 8h às 12 e da turma “B” das 14h às 18h (Quadro 6).

A equipe contou com dois professores como instrutores/facilitadores, um desses professores também assumiu a tutoria online, e um terceiro professor que atuou como tutor presencial.

A responsabilidade técnica do curso ficou sob a responsabilidade do Proford/Ufal e do Prograd/Ufal que tiveram a Pró-reitoria de gestão de pessoas e do trabalho (Progep), o instituto de matemática (IM) e o CEDU como parceiros.

Quadro 6 – Dados do Curso TDMA 2018

Atividades Desenvolvidas
- Criação e configuração do Moodle PEIn: http://pein.com.br/moodle/course/view.php?id=27; Realização de Aula Inaugural ao vivo: https://youtu.be/2m3nFnmDxM8; - Realização de 6 encontros presenciais face a face, em ambas as turmas; - Realização de 4 encontros online ao vivo, coordenado pelos instrutores: (https://youtu.be/NKskHBqHuak; https://youtu.be/29i1q5IhqYM; https://youtu.be/RAPqh8LQzMo; https://youtu.be/RAPqh8LQzMo) - Realização de Tutoria online do início ao término da formação; - Realização de 12 encontros de tutoria/monitoria, para auxiliar os cursistas com dificuldade na realização das atividades do AVA PEIn; - Criação e manutenção de um grupo no Whatsapp para facilitar a comunicação entre cursistas, equipe logística, tutores e instrutores; - Orientação individual e personalizada; - Realização das seguintes atividades no Moodle PEIn: Publique o Perfil Onde você mora? Participe da pesquisa "Como você utiliza as metodologias ativas e as tecnologias digitais em sua prática docente?" Questão mobilizadora: quais são as TDIC utilizadas para uma aprendizagem ativa? Crie e compartilhe o seu e-portfólio (Diário de aprendizagem) Compartilhe a sua experiência no Padlet Galeria de projetos inovadores da turma (atividade básica) Página Análise a própria prática educacional e comente a análise da prática de um colega (atividade básica) deve ser concluído; Fórum: "Na prática, quais são os desafios para integrar as TDIC na sala de aula?" (atividade básica); Pratique no Laboratório de Aprendizagem Colaborativa Online (atividade básica); Crie com Genially uma experiência interativa de aprendizagem (atividade complementar); Publique no Grupo Curso PEIn Facebook (atividade complementar) Glossário colaborativo PEIn; Pesquise e compartilhe projetos educacionais com metodologias ativas (atividade complementar); Participe e debata no Fórum (atividade complementar); Avaliação para o seu projeto inovador (atividade básica) Fórum Síntese: o que aprendemos neste curso? (atividade básica) Quais são os desafios para ... Participe do Fórum (atividade complementar) Pesquisa de autoavaliação do Curso TDMA; Criação de uma comissão para planejar um evento de socialização das práticas desse curso aplicadas pelos docentes em suas disciplinas); Realização da primeira reunião com a comissão.
Resultados alcançados / Avaliação (descrição dos resultados, dificuldades e outras informações de interesse)
- Reflexão sobre a importância das metodologias para uma aprendizagem ativa e do potencial das TDIC para a educação. - Reflexão sobre a própria prática docente e a possibilidade da adoção de uma metodologia para a aprendizagem ativa. - Reconhecimento do potencial das TDIC para a educação e das metodologias ativas para uma aprendizagem ativa. - Desenvolvimento de competências específicas no uso das TDIC na prática docente. - Instrumentalização para o uso de TDIC e metodologias ativas na prática docente. - Identificação do próprio papel e as formas de usar TDIC na área de atuação de forma a aumentar a confiança e facilitar o seu uso na prática docente. - Planejamento, elaboração e aplicação de atividades para aprendizagem ativa com uso de TDIC para a disciplina que atua. No geral, o resultado foi satisfatório, com a certificação de 41 cursistas.
Dificuldades
Com o laboratório onde ocorreram as aulas presenciais, tanto por que nem sempre a conexão estava boa (alguns encontros foram na época da SBPC), como com o choque de reservas que ocorreu com o laboratório do Cedu. A conexão fraca da Ufal dificultou e impossibilitou a realização dos encontros coletivos (polo) para participação dos encontros online ao vivo. A demora ou incerteza com relação ao pagamento dos formadores, devido ser da rubrica "serviço eventual".

Resultados relevantes
Criação de uma comunidade cooperativa em torno da docência universitária, com professores das diversas áreas, o que resultou numa maior integração Inter áreas. Voluntariamente, fortaleceram-se os laços afetivos entre os docentes e a troca de experiências pedagógicas.
Observações
Devido à complexidade do curso, que pressupôs o uso didático de TDIC avançadas e, em contrapartida, o perfil diverso dos cursistas com relação à apropriação tecnológica (o grupo era formado, em parte, por cursistas que dominavam a tecnologia, em parte, por cursistas que estavam começando a dominar e, em parte, por cursistas que tinham pouca experiência com a tecnologia), fez-se necessário a presença, três vezes na semana, de um tutor no laboratório do IM, para orientar aos cursistas que necessitavam de um apoio personalizado para avançar nas atividades. Os dias de tutoria/monitoria eram: quarta (9h às 10h), quinta (15h às 16h) e sexta (9h às 10h). Com esse trabalho de nivelamento, muitos cursistas que buscaram essa ajuda puderam superar os desafios e avançar nas atividades online.

Fonte: Coordenação do Proford/Ufal, adaptado pelo autor (2022).

A partir dos dados elencados no Quadro 6 foi possível analisar os principais resultados conseguidos pelo Proford/Ufal no curso TDMA. Os descritores dos resultados esperados dos cursistas vêm dos verbos refletir, reconhecer, desenvolver, instrumentalizar, identificar e planejar. Ou seja, há um ciclo de ações esperadas dos mesmos, que vão desde a reflexão sobre o processo que envolvem as metodologias para a aprendizagem até o planejamento de novas ações a partir dos resultados alcançados.

Os dados das atividades desenvolvidas na turma ofertada em 2018 revelam uma formação bastante completa e diversificada, que envolveu encontros presenciais e virtuais, tutoria online e individual, além de atividades variadas no AVA/Moodle PEin. Os participantes foram incentivados a interagir, debater e compartilhar suas experiências e práticas educacionais, com o objetivo de construir conhecimento de forma colaborativa e ampliar suas competências em relação ao uso de TDIC e metodologias ativas. Destacam-se as atividades básicas, que visavam avaliar o aproveitamento dos cursistas e garantir o domínio dos conceitos e técnicas trabalhadas, e as atividades complementares, que propunham desafios mais avançados e estimulavam a criatividade e inovação dos participantes. Além disso, a criação de um grupo no WhatsApp e a comissão para planejar um evento de socialização das práticas foram estratégias eficazes para fomentar a comunicação e a colaboração entre os participantes do curso. No geral, os dados indicam que foi uma formação bem-sucedida, capaz de atender às demandas e expectativas dos professores participantes.

A análise dos dados dos resultados alcançados no curso revela que houve uma reflexão importante sobre a importância das metodologias para uma aprendizagem ativa e do potencial das TDIC para a educação. Além disso, os participantes puderam refletir sobre sua própria prática docente e a possibilidade de adoção de uma metodologia para a aprendizagem ativa.

Os dados também apontam para o reconhecimento do potencial das TDIC para a educação e das metodologias ativas para uma aprendizagem ativa. Os participantes

desenvolveram competências específicas no uso das TDIC na prática docente, o que contribuiu para a sua instrumentalização com a aplicação das metodologias ativas na prática docente.

Outro resultado importante foi a identificação do próprio papel e as formas de usar as TDIC na área de atuação de forma a aumentar a confiança e facilitar o seu uso na prática docente. Além disso, os participantes foram capazes de planejar, elaborar e aplicar atividades para aprendizagem ativa com uso de TDIC para a disciplina que atuam.

No geral, o resultado foi considerado satisfatório, com a certificação de 41 (quarenta e um) cursistas. No entanto, os dados nos mostram alguns desafios enfrentados pelos cursistas e formadores, em relação à infraestrutura e organização do curso. Uma das principais dificuldades foi a questão da conexão de internet instável, tanto nas aulas presenciais quanto nos encontros virtuais, o que prejudicou a realização de algumas atividades e comprometeu a qualidade do aprendizado. Além disso, a impossibilidade de participação dos encontros coletivos nos polos, devido a problemas de conexão, prejudicou a interação e a colaboração entre os participantes do curso.

Como se trata de algumas questões que são externas à coordenação do Proford e a própria vontade dos professores (pois não dependem deles), refletem questões de fundo que esbarram nas políticas públicas para o ensino superior. Nos últimos anos a precarização da educação pública tem atingido patamares assustadores, fato bastante visível nas universidades.

Com um total de 66 (sessenta e seis) inscritos, divididos em duas turmas online, o Curso TDMA obteve 62,12% de participantes que concluíram o curso, ou seja, de 66 que participaram, 41 obtiveram aprovação. A partir disso, pode-se inferir uma presença significativa nos cursos, mesmo diante das dificuldades físicas e operacionais encontradas. Mesmo assim, é preciso refletir o percentual de participantes que desistiram, compreendendo todas as razões e situações que levaram à interrupção do curso.

Um dos resultados visíveis do processo educativo do curso TDMA foi a criação de um espaço de troca e cooperação pedagógica entre os professores/cursistas, processo oportunizado pelas atividades do próprio AVA. Ainda que não haja dados qualitativos sobre a visão dos professores acerca dessa troca, um dos efeitos da criação do curso é permitir que os professores participantes tenham a oportunidade de trocar experiências e visões de mundo. Um outro resultado possível é a formação de grupos de estudo ou apoio formados pelos próprios professores, uma vez que eles convivem e trocam experiências ao longo de várias semanas.

A possibilidade dessa troca de experiências pedagógicas permite que os professores aprendam uns com os outros, e possam implementar práticas pedagógicas mais eficazes em seus próprios componentes curriculares. A criação de laços afetivos também é importante, pois

um ambiente de trabalho positivo pode ajudar a melhorar a satisfação e a motivação dos professores. Em resumo, o curso possibilita a criação de uma comunidade cooperativa em torno da docência universitária, o que precisa ser considerado como um resultado possível bastante positivo.

Por fim, a presença de um tutor no laboratório do IM para orientar os cursistas que necessitavam de um apoio personalizado foi uma estratégia importante e relevante para o sucesso do curso. A complexidade do curso, que pressupôs o uso didático de TDIC avançadas e o perfil diverso dos cursistas com relação à apropriação tecnológica, tornou necessária a presença do tutor para nivelar e apoiar os cursistas que tinham dificuldades em avançar nas atividades. Essa iniciativa mostrou que o curso se preocupou em oferecer suporte aos cursistas em suas dificuldades e contribuiu para que muitos pudessem superar os desafios e avançar nas atividades online. Além disso, a presença do tutor também pode ter gerado um ambiente mais acolhedor e seguro para os cursistas, o que pode ter contribuído para o fortalecimento da comunidade cooperativa em torno da docência universitária, que foi um dos resultados relevantes do curso.

3.2.3 Análise do relatório final do curso TDMA oferta 2020

A edição com maior número de turmas, foi a de 2020 que conteve 4 (quatro) turmas, alterando a previsão da carga horária prevista de 40 (quarenta) horas-aula, para 20 (vinte) horas-aula e com a modalidade 100% EaD. O curso foi realizado entre 21 de setembro de 2020 a 15 de novembro de 2020.

No dia 21 de setembro, às 15h30, através da plataforma *Youtube*, de forma síncrona, foi transmitida a primeira aula do curso. Na ocasião e com base no total de número de inscritos que foram 157 (cento e cinquenta e sete) professores de 20 (vinte) unidades acadêmicas, foram divididas as turmas em 4 (quatro) de 40 cursistas.

Quadro 7 – Divisão do Curso TDMA 2020

Divisão	Descrição
1ª Parte	A primeira parte do curso (Para Iniciar e Tema 1 - Aproximação) foi programada para ser realizada entre os dias 21/09 e 08/10, contando com 9 atividades básicas e 7 atividades complementares, entre leituras de textos, compartilhamento de ideias em fóruns de discussão, criação e compartilhamento de um e-portfólio, dentre outros. Como este primeiro momento exigiu um certo esforço dos participantes no sentido de se adaptarem à plataforma e à metodologia do curso, a professora ofereceu três momentos síncronos de tutoria, denominados “Café – Ponto de Encontro”, onde foi utilizada a mesma metodologia empregada no primeiro encontro virtual síncrono. A transmissão foi realizada pela plataforma

	Youtube e os participantes puderam interagir em tempo real através do chat. Os encontros de tutoria desta etapa ocorreram nos dias 24/09 às 15h30 (https://youtu.be/YxZztWpfHwI), 24/09 às 19h (https://youtu.be/o_m1awro59g) e 28/09 às 15h30 (https://youtu.be/mo87UeNFJJo).
2ª Parte	A segunda parte do curso foi programada para acontecer entre os dias 5 e 18 de outubro, no entanto os participantes com tarefas em atraso ainda podiam realizá-las fora do prazo programado. Esta etapa contou com 5 atividades básicas e 2 complementes, mantendo a mesma metodologia utilizada nas fases iniciais. O projeto constava com um encontro de tutoria no dia 15/10, mas por conta do feriado do Dia do Professor, este momento foi adiado, sendo substituído por encontros programados por cada tutor com sua própria turma.
3ª Parte	A terceira parte do curso, chamada Tema 3. Elaboração, ocorreu entre os dias 9 e 22 de outubro e contou com 3 atividades básicas assíncronas e 2 atividades complementares. O segundo encontro síncrono ocorreu no dia 19/10 às 15h30 através do Youtube com interação dos participantes através do chat da plataforma. A gravação pode ser acessada pelo endereço https://youtu.be/4VaLkwxDJSs e contou com a participação dos professores do curso, além da tutora.
4ª Parte	O último momento do curso foi programado para o período de 20/10 à 15/11, com 3 atividades básicas e 2 atividades adicionais. O último encontro síncrono de tutoria aconteceu no dia 26/10 às 15h30 utilizando a mesma metodologia que os anteriores, bem como o último encontro virtual, que aconteceu no dia 09/11 às 15h30 (https://youtu.be/OwWNxQatDfM). Em todos os encontros tivemos uma média de 60 participantes simultâneos, sendo que a gravação dos encontros foi disponibilizada no Moodle.

Fonte: Coordenação do Proford/Ufal, adaptado (2022).

O relatório apresenta informações sobre o processo de inscrição e participação dos professores no curso. Em primeiro lugar, destaca-se que o processo de inscrição ocorreu em duas partes, sendo a primeira coordenada pelas UA e campi, e a segunda realizada por meio do preenchimento do formulário de inscrição da Gerência de Capacitação. Devido ao pouco tempo disponível para esta etapa, alguns professores que foram selecionados não efetivaram a inscrição, mas ainda assim tiveram acesso ao AVA/Moodle.

Além disso, é mencionado que o curso foi contratado com um total de 160 (cento e sessenta) vagas e que houve algumas desistências logo na primeira semana, o que levou a Coordenação a convocar professores que estavam na lista de espera para preencher as vagas disponíveis. Como resultado, o número total de inscritos ficou um pouco acima do número de vagas contratadas.

Essas informações são importantes para entender os desafios enfrentados no processo de organização e realização do curso, especialmente no que se refere à seleção e confirmação dos participantes. É possível que a falta de tempo tenha dificultado a comunicação e organização das etapas de inscrição, o que pode ter contribuído para o problema de alguns professores que não preencheram o formulário de inscrição. No entanto, a opção da Coordenação de convocar professores da lista de espera pode ter sido uma solução eficaz para garantir a participação de um número suficiente de participantes.

O curso também contou com todo o suporte dos instrutores e tutores para a realização das aulas e atividades de forma síncrona e assíncrona, com uma participação inferior a 50% (cinquenta por cento) dos cursistas nos encontros síncronos.

Segundo o relatório, o desempenho da turma foi afetado por ter iniciado o PLE. Outro destaque foi a dificuldade na adaptação da metodologia do curso pelos cursistas, devido ao alto volume de conteúdo.

A tutoria desempenhou um papel fundamental para evitar uma maior desistência, em depoimento de um dos cursistas, este informou “que o ambiente montado tinha muita informação, dificultando o fluxo das atividades” (Proford, 2020, p. 4). A tutoria foi reconhecida através dos depoimentos dos cursistas, tanto pelos grupos de whatsapp como no chat do Youtube no último encontro virtual.

No início do curso ficou constatado a partir dos relatos dos cursistas que muitos já conheciam algumas metodologias ativas e TDIC, mas precisam conhecer mais sobre a temática. Já os que não conheciam pretendiam fazer o curso para inovar a sua prática pedagógica.

A partir dessa diversidade através dos relatos dos professores/cursistas foi possível promover um ambiente colaborativo por ter diversos pontos de vista, mas o que consta no relatório como maior dificuldade para eles foi a incompatibilidade da carga horária do curso com a quantidade de atividades propostas no curso, o que fez com que a instrutora prorrogasse o prazo de entrega das atividades, o que pode fazer com que os dados apresentados no relatório possam ser modificados.

Os relatos dos professores/cursistas são importantes para avaliar a eficácia desses cursos na formação docente da Ufal, pois permitem um diálogo direto com os participantes para entender como o curso contribuiu para a vivência no EOE e para a melhoria das práticas pedagógicas. É fundamental compreender como as metodologias ativas e as TDIC foram incorporadas ao cotidiano dos professores e como isso refletiu no aprendizado dos estudantes. Dessa forma, é possível aprimorar a formação e garantir que os cursos oferecidos pela universidade atendam às necessidades reais dos professores.

A turma 1 (um) foi formada por 38 (trinta e oito) cursistas, mas apenas 16 (dezesesseis) conseguiram concluir o curso com o mínimo de participação exigida que era de 75% (setenta e cinco por cento). Pelo percentual de concluintes, tivemos um total de 42,1% (quarenta e dois vírgula um por cento).

A turma 2 (dois) foi formada por 39 (trinta e nove) cursistas, mas apenas 14 (catorze) conseguiram concluir o curso com o mínimo de participação exigida, teve-se um total de 35,9% (trinta e cinco vírgula nove por cento) de concluintes.

A turma 3 (três) foi formada por 39 (trinta e nove) cursistas, mas apenas 17 (dezessete) conseguiram concluir o curso com o mínimo de participação exigida, teve-se um total de 43,6% (quarenta e três vírgula seis por cento) de concluintes.

A turma 4 (quatro) foi formada por 41 (quarenta e um) cursistas, mas apenas 16 (dezesseis) conseguiram concluir o curso com o mínimo de participação exigida, teve-se um total de 39% (trinta e nove por cento) de concluintes sendo a maior turma com o número de cursistas.

Apesar de ter iniciado com 41 cursistas (quarenta e um), a turma 4 do curso teve uma taxa de conclusão de apenas 39% (trinta e nove por cento), com apenas 16 (dezesseis) participantes atingindo o mínimo de participação exigido. Embora seja a maior turma em termos de número de cursistas, esses resultados apontam para a necessidade de avaliar e aprimorar os métodos de engajamento e acompanhamento dos estudantes durante o curso, visando melhorar a taxa de conclusão e, conseqüentemente, os resultados da formação.

O curso TDMA teve quatro turmas e contou com a participação de 157 (cento e cinquenta e sete) inscritos, dos quais apenas 63 conseguiram concluir o curso, resultando em um percentual de 40,13% (quarenta vírgula treze por cento) de conclusão. Esse resultado evidencia a fragilidade do processo de formação de professores em meio à pandemia, uma vez que a taxa de conclusão foi inferior a 50%.

É importante investigar os motivos que levaram à desistência dos cursistas, tendo em vista a relevância do tema abordado para o contexto educacional atual. É possível que a falta de suporte tecnológico adequado ou a sobrecarga de trabalho tenham sido fatores que influenciaram o baixo índice de conclusão do curso. Uma análise mais detalhada poderia fornecer informações importantes para o aprimoramento dos cursos de formação de professores em uma pesquisa futura.

3.2.4 Análise do relatório final do curso TDMA oferta 2021

A turma do curso TDMA *In Company* foi realizado no período de 30 de setembro a 26 de novembro de 2021, com um prazo extra para finalização até 28/02/2022, com carga horária de 40 (quarenta) h/a e disponibilizadas 80 (oitenta) vagas para professores da Ufal.

Embora 72 (setenta e dois) professores tenham se inscrito na turma, das 80 (oitenta) vagas disponibilizadas, o número de concluintes do curso foi significativamente baixo, com apenas 16 (dezesseis) professores recebendo o certificado de conclusão, o que representa um percentual de apenas 22% (vinte e dois por cento). Essa baixa taxa de conclusão é preocupante,

especialmente considerando a situação da pandemia e a crescente demanda por professores bem capacitados para o EOE e o uso eficaz das TDIC.

Os 72 (setenta e dois) participantes foram divididos em duas turmas e o curso foi realizado no AVA/Moodle PEIn e para início foi solicitado aos cursistas que criassem um portfólio digital a partir do Padlet e fosse compartilhado com a turma.

A análise do relatório indica que os professores têm interesse em participar de atividades de construção de metodologias ativas, como a aprendizagem baseada em problemas, ou em aprender a usar determinadas ferramentas como portfólios, aula invertida, padlet nesses momentos. Por isto, a formação oferecida pela Ufal foi vista pelos concluintes como uma oportunidade de enriquecimento das perspectivas pedagógicas.

No relatório também encontramos algumas imagens de portfólios digitais criados pelos professores/cursistas a partir do padlet, recurso previsto no projeto do curso como contribuição no processo de ensino e aprendizagem. O padlet pode ser um excelente recurso para o processo de ensino e aprendizagem, pois permite que os estudantes criem e compartilhem ideias de forma colaborativa. Com o padlet, os estudantes podem criar murais digitais nos quais podem adicionar textos, imagens, vídeos, arquivos e links relacionados ao assunto em discussão. Eles também, podem trabalhar em conjunto no mural, colaborando para construir um conhecimento compartilhado e estimulando a criatividade.

O padlet pode ser usado como uma plataforma para avaliações formativas, permitindo que os professores vejam o progresso dos estudantes em tempo real e forneçam feedback imediato. Os professores também podem usar o padlet para fornecer instruções claras e objetivas aos estudantes, compartilhando links, documentos e outros recursos relevantes.

Em resumo, o padlet pode ser uma ferramenta útil para engajar os estudantes no processo de aprendizagem, promover a colaboração e a criatividade, além de ser um meio efetivo para avaliações formativas e compartilhamento de recursos.

Podemos perceber também, que a carga horária do curso se mostrou insuficiente, sendo ultrapassada pelos professores e tutores em muitos momentos. Dentre os desafios, a própria apropriação dos conteúdos, diante das limitações da carga horária, precisa ser repensada para as próximas formações.

A pesquisa de satisfação buscou identificar quais metodologias ativas e TDIC os participantes utilizaram ou pretendem utilizar em sua prática ou projeto educacional após a conclusão do curso. De forma abrangente, destacaram diversas metodologias ativas e ferramentas digitais, além de demonstrar interesse em algumas metodologias específicas, como

a sala de aula invertida e problem-based learning (PBL) ou aprendizagem baseada em problemas (ABP).

A pesquisa parece ter sido eficaz em coletar informações úteis para avaliar a eficácia do curso em atingir seus objetivos educacionais. Além disso, o espaço fornecido para os participantes compartilharem suas experiências e reflexões pode ajudar a identificar áreas em que o curso pode ser aprimorado no futuro. Em geral, a pesquisa parece ser uma boa ferramenta para avaliar a eficácia do curso e identificar oportunidades de melhoria.

No tocante a pesquisa de autoavaliação, também percebemos um número muito pequeno de respostas dos participantes, outro ponto que merece destaque por não se ter uma análise mais detalhada no tocante as contribuições do curso na formação dos professores participantes. A partir disso, nos dar ainda mais certeza da importância da pesquisa realizada com esses egressos, ponto que será detalhado na seção das análises dos questionários e entrevistas realizadas com os professores/cursistas.

Por fim, segundo o relatório do Proford, os participantes do curso demonstraram entusiasmo e engajamento no processo de aprendizagem, especialmente em relação às metodologias ativas e ferramentas digitais apresentadas. No entanto, muitos expressaram o desejo de ter mais tempo e disponibilidade para acompanhar as aulas de forma mais aprofundada. Essa falta de tempo pode ter sido um fator contribuinte para o alto índice de não concluintes do curso.

Talvez, para futuras edições do curso, seria importante considerar opções de flexibilidade de tempo para permitir que mais participantes concluam o curso e aproveitem ao máximo a oportunidade de aprendizado oferecida. Além disso, pode ser útil oferecer suporte adicional aos participantes que enfrentam limitações de tempo ou outros desafios, para ajudá-los a manter-se envolvidos e motivados durante todo o curso.

Compreendemos que a formação continuada de professores na Ufal vem desempenhando um papel muito importante para a melhoria na qualidade da educação, fornecendo oportunidades para a formação docente e incentivando a reflexão crítica a partir de práticas voltadas ao enfrentamento dos desafios educacionais. Com isso, analisaremos quais as condições dessas formações para fomentar a prática docente durante a pandemia da Covid-19.

4 CONSTRUÇÃO DE CONDIÇÕES PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA UFAL DIANTE DA PANDEMIA

Após o pronunciamento da OMS em 11 de março de 2020, declarando a existência de uma pandemia devido ao coronavírus, tanto o Brasil quanto o restante do mundo tiveram que interromper suas atividades habituais para enfrentar e se ajustar às novas circunstâncias iminentes. Essa notificação provocou a necessidade de uma adaptação generalizada para lidar com os desafios inesperados apresentados pela pandemia.

No âmbito educacional não foi diferente, pois em 17 de março de 2020, através da Portaria do MEC nº 343, fomos instruídos que as aulas presenciais do ensino superior deveriam passar para a modalidade EaD. Já um dia depois, em 18 de março, foi anunciado que todos os níveis de ensino deveriam reorganizar as atividades acadêmicas para prevenir o aumento do contágio do vírus, o que fez com que a Portaria nº 343 sofresse algumas alterações e posteriormente foram emitidas as Portarias nº 345 e nº 356.

Logo depois, em 1º de abril de 2020, o Governo Federal editou a Medida Provisória nº 934, estabelecendo assim as normas excepcionais para a continuidade das aulas na educação básica e no ensino superior. Por fim, através da Portaria MEC nº 376, entraram também os cursos de educação profissional técnica de nível médio, substituindo as aulas presenciais por atividades não presenciais em todo o âmbito federal, por até 60 dias e aguardando parecer da OMS.

A partir desse contexto, em 28 de abril de 2020, foi aprovado o Parecer nº 5, que definiu estratégias e métodos para a reorganização do calendário escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da Covid-19.

E finalmente através da Portaria MEC nº 544, de 16 de junho de 2020, ficou definido que as aulas presenciais permanecem online enquanto durar a pandemia causada pela Covid-19, fazendo assim com que a Ufal através da Pró-Reitoria de Graduação (Prograd), emitisse a Portaria nº 132, de 29 de julho de 2020 com os novos membros do Grupo de Trabalho acadêmico dos cursos de graduação.

Com isso, a Ufal precisou implementar o PLE através da Resolução nº 34/2020-Consuni, de 8 de setembro de 2020, visando regulamentar as atividades acadêmicas não presenciais enquanto durar a pandemia causada pelo coronavírus.

Como forma de construir um plano emergencial, a Ufal através da Gerência de Capacitação da Prograd, criou ações de desenvolvimento intitulado: Ufal conectada: inspirando

inovação. A partir desse plano muitas ações foram desenvolvidas através de plataformas online e AVA, juntamente com o GT Educação Mediada por Tecnologias (EMETEC).

As atividades formativas promovidas no âmbito do Ufal Conectada, foram desenvolvidas nos anos de 2020 e 2021. Já o GT EmeTEC, realizou 55 (cinquenta e cinco) atividades, distribuídas em webconferências, webcursos, webminicursos, cursos e webnários, com um total de 228 horas. As atividades foram desenvolvidas entre abril e junho de 2020, com temas voltados para o cenário pandêmico (UFAL, 2020).

Diante dos desafios impostos pela pandemia, a atuação da Ufal, através de iniciativas como o Programa Ufal Conectada e o Emetec a instituição promoveu a formação dos professores, estimulou o uso de TDIC e ofereceu espaços de troca de conhecimento e experiências.

Essas ações não apenas permitiram a continuidade das atividades acadêmicas, mas também proporcionaram um ambiente de aprendizagem enriquecedor e adaptado às necessidades do momento. Através do PLE e das atividades formativas, a Ufal assegurou a qualidade do ensino e a participação ativa de seus professores no processo de transformação educacional.

Essa jornada de adaptação revelou aspectos positivos e negativos na forma como a educação pode se reinventar e se transformar diante de desafios inesperados. A pandemia trouxe à tona a necessidade de repensar os processos educacionais, estimulando a criatividade, a inovação e a busca por soluções pedagógicas mais flexíveis e inclusivas. A Ufal, ao enfrentar esses desafios, demonstrou sua capacidade de adaptação e seu comprometimento com a formação acadêmica de qualidade, pavimentando o caminho para um futuro educacional mais resiliente e preparado para enfrentar os desafios que possam surgir.

4.1 Período Letivo Excepcional

O PLE foi um momento vivenciado pelas IFES em todo Brasil, com autorização do MEC e com a edição de normativas internas, com o objetivo de alterar as atividades presenciais para a modalidade online, com aulas realizadas em encontros síncronos e assíncronos, bem como com o uso de metodologias típicas da EaD. Para operacionalizar o PLE, as IFES utilizaram as potencialidades das TDIC que tinham disponíveis, dando novos usos aos recursos geralmente associados aos cursos da modalidade EaD, como afirmam Castro *et al.* (2021, p. 190), o PLE

foi implementado por diversas universidades públicas do país. No PLE, as atividades acadêmicas dos cursos presenciais de graduação são desempenhadas de forma remota, priorizando práticas e modelos de ensino que utilizam primordialmente tecnologias e meios digitais para a realização do processo de ensino e aprendizagem.

Em termos de significado prático, o PLE foi a culminância de uma série de ações voltadas ao andamento dos cursos com a menor perda de conteúdo possível, equilibrando-se necessidades discentes, docentes, técnicas e da comunidade civil organizada em torno da continuidade das atividades de educação nas universidades. Representou, em termos práticos, uma verdadeira reviravolta no fazer do docente, que precisou se operacionalizar para utilizar ferramentas típicas da EaD em seu movimento de ensino.

De acordo com Castro *et al.* (2021, p. 190):

A necessidade das atividades não presenciais em tempos de pandemia e isolamento social faz pressão nos sistemas de ensino, exigindo meios alternativos para o cumprimento das atividades acadêmicas. Dessa forma, é fundamental que tais atividades ocorram adequadamente e garantam a qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

Essa situação teve um impacto significativo, uma vez que as abordagens pedagógicas tiveram que ser completamente reavaliadas dentro do contexto do "novo normal". Essas mudanças representaram um desafio para o corpo docente, que teve que se adaptar rapidamente a novas tecnologias e metodologias de ensino, ao mesmo tempo em que enfrentava os desafios emocionais e práticos impostos pelo EOE. No entanto, também surgiram oportunidades de inovação e crescimento profissional, com a descoberta de novas estratégias de ensino e o desenvolvimento de habilidades digitais que podem ser valiosas no futuro. Essas novas formas de ensino e as atitudes adotadas tiveram efeitos tanto positivos quanto negativos entre os professores, como destacado por Magalhães *et al.* (2021, p. 3):

A implantação do Ensino Remoto Emergencial acabou garantindo a continuidade pedagógica e o percurso acadêmico, embora nem sempre em condições de igualdade de oportunidade e desempenho, pois vários docentes se defrontaram, por exemplo, com dificuldades relativas ao uso de recursos tecnológicos para desenvolver o ensino remoto, a questão da conectividade, da flexibilização dos horários, da redefinição das novas tecnologias de ensino, da necessidade de trabalho coletivo, e de uma nova sistematização de processos avaliativos.

Em suma, a pandemia impôs uma série de desafios aos professores, mas também proporcionou oportunidades de aprendizado e inovação. A transição para o EOE exigiu dos professores uma rápida adaptação às novas tecnologias e metodologias, além de lidar com as

dificuldades emocionais e práticas dessa nova realidade. No entanto, mesmo diante das adversidades, muitos professores demonstraram resiliência e criatividade, encontrando soluções para garantir a continuidade do ensino e o percurso acadêmico dos estudantes. Embora nem sempre tenham sido alcançadas igualdades de oportunidade e desempenho, é importante reconhecer os esforços dos professores na superação dos obstáculos impostos pelo EOE.

O uso de recursos tecnológicos, a flexibilização dos horários, a redefinição das metodologias e a busca por trabalho colaborativo foram aspectos-chave para garantir a continuidade pedagógica. Além disso, a experiência adquirida durante esse período excepcional pode ser valiosa para o aprimoramento das práticas educacionais no futuro, fortalecendo a utilização das TDIC como recursos complementares ao ensino presencial.

4.1.1 Aspectos positivos do PLE

Nesta subseção abordaremos os aspectos positivos do PLE adotados durante a pandemia. Nesse contexto desafiador, em que as instituições de ensino foram obrigadas a se adaptar rapidamente ao EOE, é importante examinar os benefícios e oportunidades que surgiram a partir dessa nova abordagem educacional. Ao analisar os aspectos positivos do PLE, é possível identificar práticas bem-sucedidas, experiências enriquecedoras e resultados favoráveis que contribuíram para a continuidade das atividades acadêmicas. Destacamos temas como inovação pedagógica, flexibilidade de horários, acesso ampliado aos recursos educacionais, desenvolvimento de habilidades digitais, promoção da autonomia do estudante e interação online, entre outros. A compreensão desses aspectos positivos permitirá uma reflexão sobre as transformações e aprendizados advindos desse período excepcional, assim como a identificação de possíveis estratégias e práticas que possam ser incorporadas futuramente no campo da educação.

4.1.1.1 Oportunidade e adaptabilidade no processo de ensino e aprendizagem

O processo de ensino e aprendizagem está em constante evolução, sendo moldado por diversos fatores, como avanços tecnológicos, mudanças sociais e contextos emergenciais, como a pandemia da Covid-19. Nesse contexto desafiador, surgiram oportunidades para repensar as práticas educacionais e promover a adaptabilidade no processo de ensino e aprendizagem. Agora, vamos explorar as oportunidades e os benefícios decorrentes da adaptabilidade no cenário educacional, destacando as mudanças positivas que podem ocorrer quando se abraça a

flexibilidade e se busca aproveitar as circunstâncias em prol do desenvolvimento dos estudantes.

Uma das principais oportunidades que emergiram foi a capacidade de explorar e utilizar uma variedade de recursos tecnológicos e ferramentas digitais para enriquecer a experiência educacional. Plataformas de aprendizagem online, aplicativos interativos, recursos multimídia e redes sociais foram amplamente utilizados para promover a interação, a colaboração e o engajamento dos estudantes. Essas TDIC ofereceram a oportunidade de diversificar os métodos de ensino, proporcionando um ambiente mais dinâmico e envolvente, capaz de atender às necessidades individuais dos estudantes.

Além disso, o EOE incentivou a flexibilidade e a personalização do processo de aprendizagem. Os estudantes puderam acessar materiais e recursos educacionais de forma assíncrona, permitindo que estudassem em seu próprio ritmo e revisassem o conteúdo conforme necessário. Isso proporcionou uma maior autonomia e responsabilidade pelos próprios estudos, incentivando o desenvolvimento de habilidades de autodireção e autorregulação. Os professores, por sua vez, tiveram a oportunidade de adaptar e personalizar o currículo de acordo com as necessidades individuais dos estudantes, buscando atender suas diferentes habilidades, interesses e estilos de aprendizagem, a partir de diversas possibilidades.

A partir da diversidade que o EOE nos possibilita, Schlemmer e Moreira (2020) destacam que no período da pandemia, o ensino presencial foi transferido para o ambiente online, mantendo-se os mesmos cursos, currículo, metodologias e práticas pedagógicas. Nesse processo, o conteúdo é ministrado pelo mesmo professor da aula presencial, com ênfase no compartilhamento de um tempo síncrono, seguindo os princípios do ensino presencial. A comunicação é predominantemente bidirecional, em que o professor protagoniza videoaulas ou realiza aulas expositivas por meio de sistemas de webconferência. Assim, a presença física do professor e do estudante na sala de aula é substituída por uma presença digital em uma sala de aula virtual. A vantagem no EOE é que o foco está nas informações e na transmissão dessas informações, destacando-se a lógica do controle, em que tudo é concebido, registrado, gravado e pode ser acessado e revisado posteriormente a qualquer tempo e em qualquer lugar.

Outra oportunidade significativa foi a valorização da colaboração e da aprendizagem em grupo, mesmo em um ambiente virtual. As ferramentas de comunicação online, como videoconferências e salas de bate-papo, permitiram que os estudantes se conectassem e colaborassem com seus colegas de classe, compartilhando ideias, discutindo tópicos e realizando trabalhos em equipe. Essa interação social e colaborativa foi essencial para promover

a construção de conhecimento e a troca de experiências entre os estudantes, mesmo que à distância.

No entanto, juntamente com as oportunidades, também surgiram desafios que requereram adaptabilidade por parte dos professores e estudantes. A transição para o EOE exigiu uma curva de aprendizado para todos os envolvidos, especialmente para aqueles menos familiarizados com as TDIC. Professores precisaram adquirir novas habilidades técnicas, familiarizar-se com as ferramentas digitais e repensar suas estratégias de ensino. Estudantes, por sua vez, precisaram se ajustar a AVA, aprender a gerenciar seu tempo de estudo e lidar com a falta de interação presencial.

Outro desafio significativo foi a necessidade de promover a motivação e o engajamento dos estudantes em um AVA. A falta de interação face a face, o isolamento social e a desconexão emocional foram desafios enfrentados tanto por professores quanto pelos estudantes. A criação de um ambiente virtual acolhedor, a implementação de estratégias de estímulo à participação e a promoção de um senso de comunidade foram fundamentais para manter o interesse e a motivação dos estudantes durante o EOE. Sobre essa abordagem, Silva *et al.* (2021, p. 82), destacam “que a comunicação e compreensão no ambiente virtual é primordial para que os objetivos na aprendizagem de quaisquer conteúdos sejam alcançados”.

Diante das mudanças e desafios impostos pela pandemia, o processo de ensino e aprendizagem exigiu flexibilidade, adaptabilidade e dinamicidade como mostra (Videira e Oderich, 2023). As oportunidades decorrentes desse cenário possibilitaram a inovação pedagógica, a promoção da autonomia dos estudantes, a ampliação do acesso à educação e o fomento à colaboração e interação. Ao abraçar essas oportunidades e buscar a adaptação, professores e estudantes puderam vivenciar uma transformação significativa no processo educacional, explorando novas abordagens, recursos tecnológicos e metodologias que contribuíram para uma aprendizagem mais efetiva e significativa. Aproveitar essa oportunidade de adaptabilidade foi fundamental para enfrentar os desafios causados pelo distanciamento físico e preparar os estudantes para um futuro em constante mudança.

4.1.1.2 Oportunidade de experimentar novas metodologias de ensino

A partir do PLE os professores puderam experimentar e explorar diferentes estratégias educacionais, promovendo a inovação no processo de ensino e aprendizagem. Nesta subseção, discutiremos as oportunidades que surgiram para os professores experimentarem novas metodologias durante o PLE.

Acesso a recursos educacionais diversificados: durante o PLE, os professores tiveram acesso a uma variedade de recursos digitais e plataformas online que oferecem diferentes abordagens e estratégias de ensino. Isso permitiu que explorassem novos recursos, como vídeos interativos, jogos educacionais, simulações virtuais e materiais multimídia, enriquecendo as experiências de aprendizagem dos estudantes.

A ABP e resolução de problemas: a modalidade de ensino online proporcionou uma oportunidade para os professores adotarem abordagens pedagógicas centradas no estudante, como a ABP e a Resolução de Problemas. Essas metodologias incentivam a participação ativa dos estudantes, estimulando o pensamento crítico, a colaboração e a aplicação prática dos conhecimentos adquiridos.

Além dessas metodologias que favorecem o protagonismo do estudante e o professor como mediador do conhecimento, a sala de aula de invertida (SAI), a gamificação etc., cresceu muito durante o EOE, principalmente pelo aumento das atividades virtuais em geral, como consequência do ensino online, mesmo sabendo que essas estratégias já estavam presentes antes da pandemia, com o distanciamento físico isso aumentou, sendo necessária uma análise mais aprofundada sobre as competências digitais docentes (CDD) e a acessibilidade dos estudantes (Cavalcante *et. al*, 2021).

Interação assíncrona e síncrona: durante o PLE, os professores puderam explorar diferentes formas de interação com os estudantes. A interação assíncrona, por meio de fóruns de discussão, grupos de estudo e atividades online, permitiu que os estudantes participassem e contribuíssem no momento mais adequado para eles. Além disso, a interação síncrona, por meio de videoconferências e chats em tempo real, possibilitou uma maior proximidade e troca de ideias entre os participantes.

Nessa discussão de interação síncrona e/ou assíncrona, a extensão universitária na própria Ufal foi tema de pesquisa realizada por Candeias *et al.* (2021, p. 59) os quais afirmam que:

Nesse “sentir-se” efetivamente com os demais nas interações mediadas pelas TD, inevitavelmente estão envolvidos as características dos indivíduos, suas histórias de vida, suas disposições para estabelecer laços de confiança, mas também estão envolvidos os recursos que o ambiente virtual oferece para o estabelecimento dessa interação. Os aspectos que diferenciam as interações assíncronas e síncronas também podem ter impactos na ampliação ou diminuição da Presença Social, ou seja, da real sensação de que estamos juntos, apesar de estarmos fisicamente distantes. Esse potencial de “presença ausente” dos ambientes virtuais figura como o coração da garantia do que anteriormente como aspecto central da Política Nacional de Extensão: o diálogo.

Ressaltamos que os recursos oferecidos pelos AVA desempenham um papel fundamental no estabelecimento dessas interações. Recursos como chats, fóruns de discussão, videoconferências e plataformas de colaboração permitem a troca de mensagens, o compartilhamento de ideias e a participação ativa dos indivíduos. Além disso, a possibilidade de personalização dos perfis e a utilização de elementos multimídia, como vídeos e imagens, podem contribuir para a criação de um ambiente mais acolhedor e envolvente.

Em relação às interações assíncronas e síncronas, cada uma possui características distintas que influenciam a presença social. Nas interações assíncronas, por exemplo, os participantes têm a oportunidade de refletir e organizar suas ideias antes de compartilhá-las, favorecendo uma maior profundidade nas discussões. Já nas interações síncronas, a comunicação em tempo real possibilita uma sensação imediata de presença e facilita a troca de ideias e o *feedback* instantâneo.

Portanto, o potencial de "presença ausente" dos AVA não deve ser visto como uma falha na conexão, mas como uma oportunidade de promover interações significativas, mesmo em ambientes virtuais. Nesse sentido, é fundamental para facilitar diálogos produtivos, manter o engajamento dos participantes e estimular a colaboração de forma eficaz.

A habilidade dos AVA de transcender barreiras físicas e temporais não apenas possibilita a continuidade das interações educacionais, mas também expande as oportunidades de aprendizagem ao propiciar um ambiente propício para a construção de conhecimento coletivo e a troca de experiências.

Dessa forma, compreender e cultivar a presença social nos AVA não apenas enriquece a experiência de aprendizagem online, mas também reafirma o compromisso com a democratização do ensino superior e a promoção da inclusão social, valores fundamentais no contexto da extensão universitária.

Avaliação formativa e *feedback* constante: a transição para o ensino online durante o PLE trouxe a oportunidade de repensar a forma como a avaliação é realizada. Os professores puderam experimentar novas abordagens de avaliação formativa, utilizando ferramentas digitais para monitorar o progresso dos estudantes de forma contínua e fornecer *feedback* imediato. Isso contribuiu para o aprimoramento do processo de aprendizagem e o engajamento dos estudantes. “Necessário se faz compreender que a avaliação segue etapas que respeitam o desenvolvimento intelectual dos estudantes, individualmente considerados, a fim de que haja uma ação efetivamente reguladora e transformadora do sujeito avaliado” (Viana *et al.*, 2021a, p. 49).

Colaboração entre pares e aprendizagem colaborativa: no PLE, os professores buscaram incentivar a colaboração entre os estudantes por meio de atividades em grupo e projetos colaborativos. Essa abordagem promoveu a troca de conhecimentos, o trabalho em equipe e o desenvolvimento de habilidades sociais, preparando os estudantes para a colaboração no mundo profissional, mas é preciso destacar que “a decisão didática do professor sobre que metodologia ou estratégia utilizar deve ter como objetivo pedagógico facilitar a aprendizagem e assegurar que o ambiente ou os recursos e aplicativos sejam adequados ao alcance de objetivos de aprendizagem e domínios de conteúdo” (Rêgo *et al.*, 2020, p. 18).

Diante desse contexto, o EOE representou uma oportunidade única para os professores experimentarem novas metodologias de ensino. Através do acesso a recursos diversificados, adoção de abordagens centradas no estudante, interação síncrona e assíncrona, avaliação formativa e colaboração entre pares, os professores puderam inovar e adaptar suas práticas pedagógicas. Essas experiências trouxeram consigo aprendizados valiosos que poderão e deverão ser aplicados na contemporaneidade, no pós-pandemia, enriquecendo ainda mais o processo de ensino e aprendizagem.

4.1.1.3 Acesso ampliado à educação por meio do EOE

Uma das principais oportunidades que se destacaram no PLE foi o acesso ampliado à educação por meio do EOE. O uso de TDIC e plataformas digitais permitiu que estudantes, independentemente de sua localização geográfica ou limitações físicas, tivessem a oportunidade de continuar seu processo de aprendizagem de forma remota. Nesta subseção, exploraremos como o EOE expandiu o acesso à educação durante o PLE.

Em primeiro lugar, muitos estudantes puderam acompanhar melhor as aulas realizadas na modalidade remota, em função das dificuldades de locomoção que tinham antes do início da pandemia, bem como de recursos (nos casos em que suas famílias moraram a quilômetros de distância, tendo que viver em ambientes coletivos de moradia estudantil); perda do emprego, realidade ruim para muitos jovens, mas que ampliou o tempo dedicado aos estudos de outro lado. Neste sentido, o estudo realizado por Gomes *et al.* (2020, p. 79190), revelam que:

Diante disso as perspectivas do ensino remoto para os estudantes do ensino técnico demonstraram que embora existam muitas dificuldades e principalmente uma necessidade contínua de adequação a nova ferramenta de ensino, a maioria dos estudantes visualiza as atividades de ensino remoto como positivas e em suma a maioria tem buscado se aquedar. Vale ressaltar que a instituição de ensino também vem buscando continuamente favorecer

por meio de acesso, auxílios e ferramentas tecnológicas para que os estudantes possam acompanhar as aulas e ter o melhor rendimento possível diante da realidade atual.

Em outra pesquisa, de caráter quantitativo e por amostragem, Avelino *et al.* (2021, p. 47), buscaram compreender a percepção dos estudantes de uma instituição de ensino superior as aulas online síncronas, tendo obtido o seguinte resultado:

Encontraram-se ainda alunos que se adaptaram rapidamente e até preferem essa nova forma de assistir às aulas durante o período de pandemia. Eles apontaram até mesmo uma economia com relação ao transporte, já que muitos alunos são de cidades da região, além de considerarem ser mais confortável estarem no ambiente de suas casas para as aulas.

No PLE foram ampliadas as possibilidades de participação para todos, de maneira geral, nas aulas ocorridas no formato remoto (com exceção da falta de acesso à internet e computadores que uma quantidade de estudantes significativa apresentou, o que será visto como efeito negativo para os estudantes mais à frente).

Superando barreiras geográficas e físicas: uma das principais vantagens do EOE foi a capacidade de superar as barreiras geográficas. Estudantes que antes enfrentavam dificuldades para acessar escolas e universidades devido à distância geográfica ou falta de infraestrutura adequada puderam participar das atividades educacionais remotamente. Isso permitiu que estudantes de áreas rurais, regiões remotas e até mesmo de outros países tivessem acesso a uma educação de qualidade, ampliando suas oportunidades de aprendizagem.

Outro ponto importante foi a continuidade das aulas nos Programas de Pós-graduação nos cursos de Mestrado e Doutorado, permitindo que os professores pudessem realizar seleções e acompanhar melhor os estudos desse nível, já que as atividades dos programas foram majoritariamente remotas, a exemplo da Ufal que autorizou a continuidade de suas pós-graduações *stricto sensu* lançando seus editais de seleção. Esse aperfeiçoamento docente, permitiu que pudessem dar continuidade a formação de forma remota, do seio familiar e com uma gama de possibilidades maior em relação a organização do tempo.

Nesse aspecto as TDIC contribuíram para que as aulas fossem mantidas, mesmo que de forma limitada, pois “dotam-se de enorme eficiência, como um instrumento eficaz na educação, tornando a Internet, e a rede de conhecimentos existentes nela, uma verdadeira sala de aula, ainda que virtual, interligando sujeitos diversos, situados em espaços geográficos distintos” (Soares e Colares, 2020, p. 29).

Flexibilidade de horários e ritmo de estudo: durante o PLE, os estudantes também se beneficiaram da flexibilidade de horários e ritmo de estudo proporcionados pelo EOE. A modalidade online permitiu que eles organizassem seu tempo de estudo de acordo com suas necessidades e responsabilidades individuais. Isso foi especialmente benéfico para aqueles que precisavam conciliar os estudos com o trabalho, cuidados familiares ou outras atividades extracurriculares. O EOE possibilitou um maior equilíbrio entre os compromissos pessoais e acadêmicos dos estudantes.

Quanto a flexibilidade nos estudos e outros pontos positivos do EOE que estudantes apontaram em estudo realizado por Pereira *et al.* (2020, p. 51) “observou-se que 105 (66%) dos 159 estudantes apontaram a flexibilidade de horário para estudar, seguida da autonomia no processo de aprendizado 55 (34,6%). E ainda, 48 (30%) dos estudantes, apontaram a informatização das atividades e organização dos materiais/ conteúdos”.

Acesso a recursos educacionais diversificados: por meio do EOE, Charczuki (2020, p. 2) afirma que “uma estratégia que se disseminou no país foi a adoção de recursos remotos, principalmente o uso da internet, a fim de possibilitar aos professores dos diversos níveis de ensino o envio e compartilhamento de materiais didáticos e atividades com os alunos”, os quais tiveram acesso a uma ampla gama de recursos educacionais diversificados. Plataformas online, bibliotecas digitais, vídeos educativos, simuladores e materiais interativos foram disponibilizados, enriquecendo o processo de aprendizagem. Esses recursos ampliaram as oportunidades de exploração e aprofundamento dos conteúdos, permitindo que os estudantes encontrassem abordagens e recursos mais adequados às suas preferências e estilos de aprendizagem.

No Artigo 6º, da Resolução nº 34 de 2020 do Consuni/Ufal, traz um destaque a adaptabilidade das aulas para cada tipo de deficiência, outro ponto que merece ser destacado neste estudo:

Art. 6º O/a docente deverá utilizar ferramentas, estratégias de ensino e materiais adaptados viáveis a cada tipo de deficiência e/ou transtornos, ação assegurada pelas instâncias gestoras da Universidade, sempre que haja algum/a discente com deficiência e/ou transtornos nas disciplinas a serem lecionadas (UFAL, Consuni, 202).

O objetivo principal desse artigo é assegurar que todos os estudantes, independentemente de suas condições, tenham acesso igualitário e efetivo à educação superior. Reconhece-se que cada pessoa pode apresentar diferentes tipos de deficiência ou transtornos,

e, portanto, é necessário que o/a professor adote abordagens pedagógicas inclusivas, adaptando suas práticas de ensino para atender às necessidades individuais de cada estudante.

Para garantir a implementação dessas adaptações, as instâncias gestoras da Ufal têm o papel de oferecer suporte e recursos necessários aos professores, a fim de promover a inclusão e o pleno desenvolvimento dos estudantes com deficiência e/ou transtornos. Isso pode incluir o fornecimento de tecnologia assistiva, materiais adaptados, capacitações e apoio técnico-pedagógico. Neste sentido, a Ufal desenvolveu um conjunto de ações por meio de seu Núcleo de Estudos em Educação e Diversidade (NEEDI), que promoveu atendimentos e disponibilizou recursos para a formação de professores voltada a inclusão. Veja-se a notícia institucional da Ufal, sobre o assunto:

Durante essa pandemia, o NEEDI está comprometido em discutir a condição da pessoa com deficiência e tem desenvolvido um ciclo de conversas sobre esse tema. No seu quinto encontro, reflexões acerca do uso das tecnologias pelas pessoas com deficiência visual em tempos de pandemia: possibilidades e barreiras, iremos discutir as barreiras que dificultam o uso das tecnologias digitais pelas pessoas com deficiência visual, como também as possibilidades de sua utilização. Serão abordadas questões como: tecnologias digitais como tecnologia assistiva para pessoa com deficiência visual (ex. leitor de tela, lupa eletrônica, e outros); o uso das tecnologias digitais na educação e no trabalho pelas pessoas com deficiência visual nesse tempo de pandemia. (...). (CEDU; UFAL, 2021, online).

Ao estabelecer essa diretriz no PLE, o artigo 6º reforçou o compromisso da instituição em promover uma educação inclusiva e garantir que todos os estudantes tenham condições adequadas para participar ativamente das atividades acadêmicas, alcançar seu potencial máximo e obter sucesso em sua trajetória educacional.

Desenvolvimento de habilidades digitais: a adoção do EOE durante o PLE também proporcionou aos estudantes a oportunidade de desenvolver habilidades digitais essenciais, como pôde ser observado em pesquisa realizada com os estudantes da Ufal realizada por Pimentel *et al.* (2021b, p. 70):

Por se tratar de discentes, em sua maioria da modalidade presencial, é também instigante observar que um percentual considerável **afirma uma relação positiva com videoaulas e com o ambiente virtual de aprendizagem Moodle**. No caso das videoconferências, se destaca a presença de um grupo importante de discentes, que acusa uma indiferença em relação à ferramenta, aspecto que precisa ser analisado na medida em que pode trazer diversas variáveis, inclusive vinculadas à própria estrutura e condição de interação desses ambientes. O perfil que a pesquisa suscita contribui com a perspectiva de que a inclusão digital está ligada à adoção de uma nova cultura na utilização dos smartphones, computadores e da internet, requerendo o investimento em pesquisas, soluções e inovações tecnológicas e pedagógicas.

Os estudantes tiveram que aprender a navegar em plataformas online, utilizar ferramentas digitais, comunicar-se de forma eficaz por meio de canais virtuais e gerenciar seu próprio aprendizado de maneira autônoma. Essas habilidades digitais são cada vez mais importantes no mundo contemporâneo, preparando os estudantes para enfrentar os desafios e demandas do mercado de trabalho atual e futuro.

Já os professores tiveram muitas oportunidades de formações desenvolvidas no PLE, através do Proford/Ufal, possibilitando uma aprendizagem a partir das TDIC voltadas para a educação, para que esses professores pudessem aplicar na prática, metodologias aplicáveis ao EOE.

Percebemos que o acesso ampliado à educação por meio do EOE durante o PLE trouxe inúmeras oportunidades para os estudantes. Superando barreiras geográficas e físicas, oferecendo flexibilidade de horários, acesso a recursos educacionais diversificados, inclusão de grupos vulneráveis e desenvolvimento de habilidades digitais, o EOE proporcionou uma experiência de aprendizagem mais inclusiva e enriquecedora. É essencial valorizar essas oportunidades e refletir sobre como elas podem ser incorporadas de forma eficaz no futuro da educação.

4.1.2 Dificuldades do PLE

Durante o PLE, também houve uma série de desafios e dificuldades enfrentados por estudantes, professores e demais envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Embora o PLE tenha sido uma resposta necessária diante das circunstâncias impostas pela pandemia, é importante reconhecer e analisar os aspectos negativos que surgiram durante essa modalidade de ensino.

Nesta subseção, exploraremos os aspectos negativos do PLE e como eles afetaram diferentes atores envolvidos no processo educacional. Abordaremos os desafios enfrentados pelos professores, as dificuldades dos estudantes, as limitações técnicas e estruturais enfrentadas pelos técnicos e os impactos na comunidade civil organizada. Será examinado o impacto emocional, as lacunas de aprendizagem, a falta de interação presencial e outros fatores que prejudicaram o ensino e a aprendizagem durante o PLE.

Ao analisar esses aspectos negativos, o objetivo é não apenas identificar as dificuldades enfrentadas, mas também buscar soluções e aprendizados que possam contribuir para a melhoria das estratégias do EOE e para a preparação de futuras situações emergenciais que possam exigir a adoção de modalidades semelhantes.

É fundamental reconhecer que o PLE não foi capaz de substituir completamente o ambiente de ensino presencial, trazendo consigo uma série de desafios e limitações que afetaram a qualidade e a eficácia da educação. No entanto, ao compreender e analisar esses aspectos negativos, é possível aprender com as experiências vivenciadas durante o PLE e buscar alternativas e melhorias para a educação remota, de forma a proporcionar uma educação de qualidade mesmo em situações excepcionais.

Portanto, ao longo desta subseção, exploraremos detalhadamente os aspectos negativos do PLE, suas implicações e possíveis abordagens para superar essas dificuldades, com o objetivo de contribuir para uma educação mais resiliente e eficaz, independentemente do cenário em que estejamos inseridos.

4.1.2.1 Excesso de trabalho para os professores no PLE

Muitos dos efeitos que foram sentidos foram negativos aos professores, como o excesso de trabalho. Veja-se o que dizem Magalhães *et al.* (2021, p. 6) afirmam que

A dimensão relacional no ensino remoto é deslocada para as casas e para o mundo, o que exige mais autonomia e protagonismo, além de ampliar as necessidades de novas aprendizagens interculturais (no sentido de interconectividade integral). Requer, inclusive, a revisão da dimensão afetiva, aspecto essencial em sala de aula. Por último, a dimensão da gestão acadêmica é aquela que reivindica lidar com as alterações curriculares (isso também envolve pensar sobre o paradigma educacional), o rever e reestruturar espaços físicos e equipamentos para o ensino remoto, identificar as condições de acesso e aprendizagem dos estudantes (às vezes até apoiar a compra de computadores e acesso às redes de internet), e aprender a ampliar a relação intercultural que se estabelece no processo de ensino remoto não tem fronteiras e aproxima as culturas e comunidades.

Muitos professores experimentaram um excesso de trabalho ao migrar para o EOE. Ressignificar a prática é desafiante, pois essa busca por novas práticas e conhecimentos veio atravessada da falta de tempo adequado de planejamento; da falta de materiais e métodos que estivessem disponíveis de forma rápida e tranquila aos professores, que imergiram, do dia para a noite, no mundo virtual, integrando-se, em alguns casos, com pouco ou nenhum planejamento de como fazer um material no *canva*, ou como gravar um vídeo com legenda; como realizar lives em redes sociais e eventos online no Youtube.

As dificuldades docentes tiveram como efeito algumas resistências por parte dos professores, tanto que alguns deles deixaram de oferecer matérias no PLE por não conseguirem

se adequar ao novo projeto de ensino que emergiu do período. Outros o fizeram a contragosto, contrariados com as novas práticas, o que os levou a reproduzir materiais feitos para aulas tradicionais. Neste sentido, Fior e Martins (2020, p.13) afirmam que:

No âmbito da docência, o reconhecimento e a valorização do professor na transição para o ES exigem que sejam discutidas as reais condições laborais do docente no ensino remoto. Nos relatos observa-se uma ampliação nas atividades ocupacionais, com uma disponibilidade quase integral às novas demandas. Com isso, torna-se imperativo que se discuta o trabalho no contexto da pandemia, as demandas solicitadas aos docentes e os custos emocionais para a manutenção da prática pedagógica.

Diante dos desafios enfrentados pelos professores universitários durante a pandemia, é uma pena constatar que muitos deles experimentaram esses efeitos negativos, como o citado excesso de trabalho. A transição para o EOE monitora dos professores uma reconfiguração de práticas, exigindo maior autonomia, protagonismo e aprendizagens interculturais. Além disso, houve a necessidade de rever a dimensão afetiva e lidar com a gestão acadêmica, que envolveu mudanças curriculares, adaptação de espaços e equipamentos, identificação das condições de acesso e aprendizagem dos estudantes, e preparação das relações interculturais.

Ainda sobre o excesso de trabalho, Saraiva *et al.* (2020, p. 13) afirmam que

O trabalho vai além da carga horária contratada e o professor encontra-se disponível nos três turnos para responder às perguntas e tirar dúvidas por WhatsApp. Além disso, há a necessidade de planejar as atividades, enviar, seja em formato digital ou físico, e, ainda, ter tempo para receber e corrigir as atividades realizadas pelos alunos.

O excesso de trabalho e a carga mental resultante desse acúmulo de responsabilidades desafiam a saúde física e emocional dos professores. Diante desse cenário, fazia-se crucial que fossem implementadas medidas que garantissem o respeito aos limites de trabalho dos professores, o reconhecimento de sua dedicação e a valorização de sua contribuição para o EOE.

No entanto, esse processo de ressignificação da prática foi recompensador e desafiador ao mesmo tempo. Os professores se viram imersos no mundo virtual sem tempo adequado de planejamento, enfrentando dificuldades na obtenção de materiais e métodos adequadamente. Essa transição rompeu com paradigmas, afetando aspectos psicológicos, autoestima e percepção do mundo dos professores. Muitos enfrentaram desafios, com alguns chegando até mesmo a deixar de oferecer disciplinas por não conseguirem se adaptar ao novo modelo de ensino.

4.1.2.2 Desigualdades no acesso à internet e às TDIC

Uma das principais problemáticas enfrentadas durante o período do PLE foi a ampliação das desigualdades no acesso à internet e às TDIC. Enquanto a transição para o EOE se tornava necessária para garantir a continuidade do processo educacional, muitos estudantes encontraram-se excluídos e com dificuldades em participar plenamente das atividades online devido à falta de acesso adequado a recursos tecnológicos.

A falta de infraestrutura digital e a desigualdade no acesso à internet foram fatores determinantes na criação de uma divisão digital entre os estudantes. Enquanto alguns estudantes possuíam conexões estáveis e rápidas, outros enfrentavam limitações, como conexões instáveis, baixa velocidade de internet ou até mesmo a ausência de acesso à internet em suas residências. Essas desigualdades no acesso prejudicaram a participação ativa dos estudantes nas aulas virtuais, a realização de atividades online e o acesso a recursos educacionais disponíveis na internet. Senhoras (2020, p. 131) afirma que:

A pandemia afetou de modo distinto professores e estudantes de diferentes níveis e faixas etárias, e por conseguinte muitas das assimetrias educacionais pré-existentes tenderam a se acentuar conforma as especificidades em função, tanto, da falta de trilhas de aprendizagem alternativas à distância, quanto, das lacunas de acessibilidade de professores e alunos a TIC para a promoção do EaD.

Através dessa realidade, muitos professores universitários enfrentaram desafios experimentados devido à indisponibilidade de equipamentos adequados e acesso confiável à internet. Com a transição repentina para o EOE, muitos professores foram pegos desprevenidos, sem os recursos tecnológicos necessários para realizar suas aulas de forma eficiente. Alguns professores não tinham acesso a computadores ou laptops funcionais, enquanto outros enfrentavam problemas de conectividade devido à falta de acesso à internet de alta velocidade ou instabilidade na conexão. Essa indisponibilidade de equipamentos e acesso à internet limitou a capacidade dos professores de fornecer educação de qualidade, prejudicando o processo de aprendizagem dos estudantes e criando desigualdades no acesso ao ensino superior. Fior e Martins (2020, p. 14) afirmam que:

Disponibilizar equipamentos e acesso à internet é fundamental para a participação no ensino remoto, mas não é suficiente. Há desigualdades de espaços físicos, de condições materiais, inclusive para suprirem necessidades básicas, de papéis sociais exercidos na família e que podem culminar numa decisão de abandono do curso.

Essa falta de equipamento também afetou e muito os estudantes, levando a uma precarização do estudo e aprofundamento do conhecimento científico. Isto porque muitos estudantes experimentaram dificuldades de adaptação ao modelo proposto, de atividades remotas, assíncronas e com o uso de TDIC, apresentando uma perda significativa da qualidade dos estudos e do aprofundamento teórico experimentado antes da pandemia.

Com isto, houve uma perda significativa da qualidade dos estudos de forma geral, criando-se uma cultura de dependência de conteúdos e materiais da internet, nem sempre trabalhados em um processo de construção cognitiva baseado na necessidade discente. Some-se a isto o desestímulo causado pelos próprios estudantes que adotaram os mesmos modelos e materiais para as aulas de antes da pandemia, perfazendo o caminho das aulas de forma monótona e repetitiva.

Os problemas de acessibilidade informacional precisam ser mencionados aqui como uma categoria a parte. Isto porque muitos dos estudantes que vêm de universidades públicas não tinham recursos materiais para acompanhar as aulas, o que vai desde o acesso (ou, neste caso, falta de acesso) à internet até a inexistência de espaços e computadores, pois muitos estudantes precisaram assistir suas aulas de seus celulares, fazendo trabalhos e leituras a partir deles.

Contribuindo com isso, vem as dificuldades lógicas operacionais para executar os sistemas da universidade, já que levou um tempo razoável para organizar processos de transferência de controles dos sistemas acadêmicos para os computadores dos técnicos – lembre-se que nem todos tinham esses maquinários compatíveis para o trabalho, tampouco internet apropriada ou mesmo internet.

A falta de acesso adequado a dispositivos tecnológicos também agravou as desigualdades educacionais. Nem todos os estudantes possuíam dispositivos como computadores, laptops ou tablets em suas casas, o que limitava sua capacidade de acompanhar as aulas virtuais e realizar as atividades propostas. Essa desigualdade de acesso a dispositivos tecnológicos impactou diretamente o engajamento e o aproveitamento dos estudantes no processo de ensino e aprendizagem durante o PLE.

As desigualdades no acesso à internet e às TDIC não apenas afetaram os estudantes, mas também os professores e demais profissionais envolvidos no processo educacional. Os professores enfrentaram dificuldades em preparar e ministrar aulas virtuais de qualidade devido à falta de infraestrutura tecnológica e à limitação dos recursos disponíveis para o ensino remoto. A ausência de uma infraestrutura adequada também prejudicou a formação dos professores para a utilização eficaz das TDIC, impactando diretamente a qualidade do ensino oferecido.

Resende e Melo (2020, p. 85) retratam bem essa realidade quando afirmam que

o que podemos verificar é que a educação remota proposta pelo governo não atingirá todas as casas brasileiras, pois, segundo dados do IBGE, uma em cada quatro pessoas no Brasil não tem acesso à internet, isso representa cerca de 46 milhões de brasileiros.

Assim, o cenário educacional no país se apresenta de forma desigual. Observamos a inexistência de uma educação “para todos” e uma sociedade dividida e injusta. Historicamente, a educação visa a reproduzir e conservar os interesses das classes dominantes, como se fossem interesses de toda a sociedade.

Diante dessas desigualdades, é essencial que medidas sejam tomadas para reduzir a exclusão digital e garantir a igualdade de oportunidades educacionais em caso de novas situações que necessitem o afastamento físico. É necessário um esforço conjunto entre governos, instituições de ensino, provedores de internet e a sociedade civil para fornecer acesso à internet de qualidade e dispositivos tecnológicos para todos os estudantes, especialmente aqueles em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Além disso, é importante promover a formação de professores no uso de TDIC, garantindo que eles estejam preparados para oferecer um ensino de qualidade, independentemente da modalidade adotada.

Ao abordar as desigualdades no acesso à internet e às TDIC durante o PLE, é possível identificar os principais desafios enfrentados e buscar soluções que visem a inclusão digital e a equidade educacional. Somente por meio de esforços coletivos e políticas públicas eficazes será possível superar essas barreiras e proporcionar um ambiente educacional mais justo e igualitário, onde todos os estudantes tenham as mesmas oportunidades de aprendizagem.

4.1.2.3 Desafios emocionais e de saúde mental dos estudantes e professores

Durante o PLE, os estudantes e professores enfrentaram não apenas desafios acadêmicos, mas também desafios emocionais e relacionados à saúde mental. A transição repentina para o EOE, aliada ao contexto de incertezas e mudanças drásticas na rotina diária, impactou significativamente o bem-estar emocional e psicológico de todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Para os estudantes, a adaptação ao EOE trouxe uma série de desafios emocionais. Neste sentido, em estudo realizado sobre os desafios e oportunidades do ensino na pandemia, Santos e Zaboroski (2020, p. 46) argumentam que “a grande questão é que muitos alunos apresentam uma grande dificuldade em conciliar o lazer e o estudo não presencial, culminando em um insucesso de aprendizado que está intimamente ligado a doenças como depressão e ansiedade”.

Essa situação também é sentida em outras etapas da educação. Os mesmos autores, no estudo mencionado, revelam:

Percebe-se que, mesmo em estudantes do Ensino Médio, falta autonomia e disciplina que, somadas às situações precárias e desfavoráveis de habitação e organização familiar confere um grande obstáculo e empecilho para a educação no presente ano letivo. Por terem dificuldade de compreender o conteúdo ministrado, muitos alunos passam a encarar a quarentena como férias, contribuindo, significativamente, para a evasão escolar, que já era um dos maiores desafios da Educação Pública e, agora, tem tendência a aumentar (Santos; Zaboroski, 2020, p. 47).

A falta de interação presencial com colegas e professores, a mudança na dinâmica de aprendizagem e a necessidade de autodisciplina e organização foram alguns dos aspectos que contribuíram para sentimentos de solidão, ansiedade e isolamento, conforme o estudo mencionado. Em estudo semelhante, D'Ambrosio e Ferrete (2022, p. 289) afirmam que:

A readaptação ao convívio social devido ao isolamento e distanciamento físico por causa do costume com a vida online causou estranhamento e uma série de sentimentos e emoções afloraram. A reconstrução do diálogo a partir do contato físico, o acostumar-se com a escola polifônica, o poder olhar no olho do colega novamente, tudo isso envolvendo os cuidados de evitar a contaminação e não descuidar dos protocolos de higienização devido a Covid-19 formaram um conjunto de preocupação e um novo engajamento de experiência de uma nova realidade.

Além disso, a pressão de acompanhar o ritmo das aulas virtuais, a sobrecarga de tarefas e a dificuldade em conciliar os estudos com outros aspectos da vida pessoal também geraram estresse e exaustão emocional, como argumentam D'Ambrosio e Ferrete (2022). Essa nova realidade exigiu que estudantes e professores desenvolvessem habilidades adicionais de resiliência e adaptabilidade para enfrentar os desafios impostos por essa mudança abrupta.

A reconfiguração do ambiente educacional trouxe à tona a necessidade de estratégias de suporte emocional e psicológico que pudessem ajudar na transição para um modelo híbrido ou presencial, mais empático e sensível às dificuldades enfrentadas. As experiências vividas durante esse período destacaram a importância de políticas educacionais que integrem o bem-estar emocional como parte central do processo de ensino-aprendizagem, promovendo um retorno mais harmonioso e equilibrado à convivência e às práticas pedagógicas tradicionais.

Em estudo realizado com 235 (duzentos e trinta e cinco) estudantes do curso de Terapia Ocupacional em diversas universidades do Brasil, Constantinidis e Matsukura (2021, p. 623) apontam que:

O isolamento, a distância da universidade e dos colegas, as aulas virtuais, a proximidade com os problemas familiares e financeiros, resultado do atravessamento da pandemia no fluxo da vida destes jovens, mostram-se como fatores desencadeantes de sofrimento psíquico entre este grupo.

Os resultados apontam que os índices de depressão, ansiedade e stress apresentados por estes/estas estudantes estão relacionados ao momento vivido, ao aproveitamento acadêmico antes da pandemia, independente do grupo ser composto, em sua maioria, por mulheres e de parte considerável se encontrar em situação socioeconômica precária, apesar deste último aspecto aparecer como preocupação deste grupo de estudantes.

Já os professores enfrentaram desafios semelhantes no que diz respeito à saúde mental. A adaptação rápida a novas metodologias de ensino, a necessidade de aprender e dominar ferramentas tecnológicas, a demanda por planejamento e preparação de aulas virtuais e a preocupação com o engajamento dos estudantes foram alguns dos fatores que contribuíram para o aumento do estresse e da ansiedade. Além disso, a ausência de interação presencial com os estudantes e a sobrecarga de trabalho devido à necessidade de adaptação contínua às mudanças no ambiente virtual também impactaram a saúde mental dos professores.

Pinho *et al.* (2021, p. 12) afirmam que “na docência, as exposições ocupacionais adversas se intensificaram (novas exigências, aumento da carga horária de trabalho, isolamento, ausência de apoio), afetando fortemente as condições gerais de saúde, especialmente a saúde mental e a qualidade do sono”.

Uma outra pesquisa realizada por Freitas *et al.* (2021, p. 290) com 150 professores universitários na área da saúde, constatou que:

A prevalência de sintomas de depressão, ansiedade e estresse em professores universitários da área da saúde foi elevada, e fatores sociodemográficos (faixa etária e estado civil) e trabalhistas (trabalhar em mais de uma instituição) mantiveram-se associados aos desfechos investigados, o que indica a necessidade de valorizar o estado de saúde mental dos professores. Dessa forma, o desenvolvimento de estratégias pode auxiliar direta ou indiretamente na redução da prevalência da sintomatologia de depressão, ansiedade e estresse e, consequentemente, melhorar a qualidade de vida e o desempenho desses professores universitários.

Destacamos que os desafios emocionais e de saúde mental afetaram tanto os estudantes quanto os professores de forma diferenciada. Estudantes em situações de vulnerabilidade socioeconômica, com dificuldades no acesso à internet e recursos tecnológicos, e aqueles que dependiam de apoio emocional e estrutura proporcionados pela instituição de ensino foram especialmente afetados. Da mesma forma, professores com menos familiaridade com as TDIC e com menos recursos disponíveis enfrentaram maior estresse e dificuldades no EOE.

Diante desses desafios, é fundamental que sejam implementadas ações para promover o bem-estar emocional e a saúde mental dos estudantes e professores no caso de necessitarmos de um novo afastamento físico, ou até mesmo para cuidar de pessoas que não conseguiram voltar a sua vida “normal”. Isso inclui a oferta de suporte psicológico e emocional por meio de canais de comunicação acessíveis, a promoção de atividades de autocuidado e relaxamento, a criação de espaços de diálogo e troca de experiências, e a conscientização sobre a importância do equilíbrio entre trabalho e vida pessoal.

Além disso, é essencial que as instituições de ensino reconheçam a importância da saúde mental como parte integrante do processo educacional e ofereçam recursos e formação para professores lidarem com os desafios emocionais e promoverem um ambiente de aprendizagem saudável e acolhedor. A parceria com profissionais da área de saúde mental e a inclusão de práticas de educação socioemocional no currículo também são estratégias relevantes para lidar com essas questões.

Ao enfrentar os desafios emocionais e de saúde mental no contexto do PLE, estudantes e professores puderam desenvolver habilidades de resiliência, adaptabilidade e autocuidado, que são fundamentais para enfrentar as adversidades e promover um ambiente educacional mais saudável e acolhedor. A atenção e o cuidado com o bem-estar emocional de todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem são essenciais para garantir uma educação de qualidade e promover o desenvolvimento integral dos estudantes.

4.1.2.4 Dificuldades na avaliação e acompanhamento do desempenho dos estudantes

Outra dificuldade durante o PLE foram os desafios significativos em relação à avaliação e acompanhamento do desempenho dos estudantes. A transição para o EOE trouxe novas demandas e exigiu a adaptação das práticas avaliativas, considerando as limitações e particularidades dentro dos AVA.

Para superar essas dificuldades, foi necessário repensar as estratégias de avaliação e acompanhamento dos estudantes durante o PLE. As instituições de ensino puderam buscar alternativas, como a diversificação das formas de avaliação, a adoção de métodos mais flexíveis e a promoção de avaliações formativas que permitam o acompanhamento contínuo do progresso dos estudantes.

Além disso, foi importante fornecer suporte e orientação aos professores no desenvolvimento de instrumentos avaliativos mais adequados ao contexto do EOE, bem como no uso de TDIC que facilitem a avaliação e o *feedback* individualizado aos estudantes.

Antes de entrarmos na discussão da avaliação no EOE, cabe destacar a visão de avaliação para Hoffmann (2017, p. 35) que:

Configura-se a avaliação educacional, a meu ver, em mito e desafio. O mito é decorrente de sua história que vem perpetuando os fantasmas do controle e do autoritarismo há muitas gerações. O desafio, por outro lado, é superar essa história e aprofundar-se nos pressupostos teóricos que fundamentam a avaliação na concepção mediadora.

Esta citação expressa a visão da autora sobre a avaliação educacional, considerando-a um mito e um desafio. Ela argumenta que o mito em torno da avaliação educacional está enraizado em sua história, que tem perpetuado a ideia de controle e autoritarismo ao longo de várias gerações. Isso sugere que a avaliação educacional tradicionalmente tem sido vista como uma ferramenta de controle para impor normas e padrões, em vez de um processo que promove o crescimento e a aprendizagem dos estudantes.

No entanto, Hoffmann (2017) também menciona o desafio de superar essa história e adotar uma abordagem mais construtiva para a avaliação. Ele sugere que é necessário reforçar-se nos orçamentos teóricos que fundamentam a avaliação educacional sob uma concepção mediadora. Essa abordagem se refere à teoria da mediação de aprendizagem proposta por ela, que enfatiza a importância de um processo de avaliação que promove a reflexão, o diálogo e a participação ativa dos estudantes na sua própria aprendizagem.

Em síntese, a autora vê a avaliação educacional como algo envolto em mitos e desafios, sendo o mito relacionado à história de controle e autoritarismo e o desafio relacionado à necessidade de adotar uma abordagem mediadora que promova uma aprendizagem significativa e o desenvolvimento dos estudantes.

A partir dessa visão de Hoffmann (2017), vemos a complexidade da avaliação no processo de ensino e aprendizagem e podemos imaginar as dificuldades enfrentadas pelos professores em meio ao EOE, de como avaliar e quais os recursos possíveis para que o estudante seja avaliado de forma a integralizar esse processo.

Uma das principais dificuldades enfrentadas pelas instituições de ensino foi a falta de equivalência entre as avaliações presenciais e as avaliações realizadas no EOE. As mudanças na metodologia de ensino e o uso de diferentes TDIC exigiram uma revisão das estratégias avaliativas. Além disso, a ausência de interação presencial entre professores e estudantes tornou mais desafiador identificar o nível de compreensão dos estudantes e avaliar seu progresso de forma efetiva. Essas dificuldades e a complexidade de se avaliar no EOE é descrita por Menezes (2021, p. 3), o qual afirma que:

Presencialmente, as práticas avaliativas são pautadas no exame, um método baseado na nota e classificatório, cuja função principal é categorizar os estudantes em reprovados ou aprovados. No ensino remoto, esse procedimento de transformar em notas os acertos e erros é mais complexo. As dificuldades dos alunos para se organizarem sozinhos, a carência de equipamentos, a instabilidade ou a ausência de acesso à internet e a falta de um local ideal para estudo são presentes no cotidiano.

Outro desafio foi a questão da integridade acadêmica e o combate à fraude nas avaliações. Com o ensino sendo realizado à distância, as possibilidades de plágio e de compartilhamento de respostas aumentaram, o que exigiu a adoção de medidas preventivas e o uso de ferramentas tecnológicas para identificar possíveis violações éticas.

As IES precisaram estar atentas à questão da integridade acadêmica, promovendo a conscientização dos estudantes sobre a importância da ética nos estudos e implementando estratégias para detectar e prevenir fraudes acadêmicas.

Em pesquisa realizada em uma IES pública, nos cursos de engenharia, Costa (2020) constatou que o índice de cópia era muito elevado no EOE, o que preocupava os professores que ao mesmo tempo afirmavam que no final do processo, seria o estudante comprometido que iria aprender e que isso não depende da modalidade de ensino.

Além disso, as instituições de ensino enfrentaram dificuldades em acompanhar de forma individualizada o desempenho dos estudantes. A falta de interação presencial dificultou a identificação de dificuldades de aprendizagem e a oferta de suporte personalizado. A falta de acesso igualitário às TDIC e à internet também contribuiu para a desigualdade no acompanhamento do desempenho dos estudantes, uma vez que alguns estudantes podem ter tido dificuldades em participar das atividades online.

A partir dessa falta de suporte, precisamos elencar fatores que contribuíram ainda mais com a exclusão da pessoa com deficiência. Copetti *et al.* (2021, p. 50) destacam que “as necessidades de acessibilidade vão muito além das questões de infraestrutura física e de mobilidade e devem garantir o direito à autonomia e o acesso à comunicação, à informação, à educação, à tecnologia e aos demais contextos que fazem parte do cotidiano das pessoas”.

Por fim, foi fundamental considerar a diversidade de recursos e acessibilidade no processo de avaliação, garantindo que todos os estudantes tivessem condições igualitárias de participar e demonstrar seu aprendizado, independentemente de suas limitações ou recursos disponíveis.

Inclusive como já citado, o Art. 6º da Resolução nº 34 do Consuni/Ufal, explicita a o dever que os professores tiverem durante PLE em utilizar ferramentas e estratégias de ensino adaptáveis para cada tipo de deficiência. Somados a isso, quanto a avaliação na forma em geral,

a mesma Resolução orienta aos professores que as avaliações deverão ser preferencialmente de forma assíncrona, mediante verificações de aprendizagem e frequência mínima de 75% (setenta e cinco por cento).

Ao enfrentar essas dificuldades e adotar abordagens mais flexíveis e inclusivas, as instituições de ensino puderam garantir uma avaliação mais justa e efetiva durante o PLE, possibilitando o acompanhamento do desempenho dos estudantes e o desenvolvimento de estratégias de apoio adequadas às suas necessidades individuais.

4.1.3 Estratégias e soluções adotadas pela UFAL durante o PLE

Durante a pandemia da Covi-19, todos os setores precisaram se adaptar às demandas do novo momento que vivíamos, não seria diferente na área educacional, em destaque nesta pesquisa as IES, que precisaram adotar medidas de urgência para a manutenção das aulas. Nesta subseção abordaremos as estratégias utilizadas pela UFAL durante o PLE para o enfrentamento do EOE.

Uma das principais estratégias adotadas pela UFAL foi a implementação do PLE a partir da Resolução nº 34 do Consuni/Ufal, o qual estabeleceu diretrizes e orientações para que os professores pudessem adaptar seus componentes curriculares para o formato online, utilizando ferramentas e recursos digitais disponíveis. A UFAL também promoveu a formação dos professores através do Proford/Ufal, oferecendo treinamentos e oficinas sobre o uso de TDIC e metodologias de ensino online, visando apoiar os professores na transição para o EOE.

Além disso, a UFAL buscou promover a inclusão digital e o acesso igualitário à educação durante o PLE. Foram realizados esforços para garantir que todos os estudantes tivessem acesso à internet e aos dispositivos necessários para acompanhar as atividades acadêmicas. A UFAL disponibilizou chip de dados e ofereceu auxílios e bolsas de estudo para estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica (PROEX, 2023, online).

Outra estratégia adotada pela Ufal foi o fortalecimento da comunicação e do suporte aos estudantes. Foram criados canais de comunicação efetivos, como plataformas online, e-mails e grupos de discussão, para que os estudantes pudessem entrar em contato com os professores e obter suporte técnico e acadêmico. A UFAL também investiu na criação de um sistema de tutoria e mentoria, no qual estudantes mais experientes auxiliavam os colegas com dúvidas e dificuldades relacionadas ao EOE (Proex, Prograd, Proest, 2023, online).

Além disso, a UFAL promoveu a realização de eventos online, como seminários, webconferências e palestras, buscando manter a interação acadêmica e promover a troca de

conhecimentos entre professores e estudantes. Essas atividades contribuíram para a criação de um AVA de aprendizagem estimulante e enriquecedor, mesmo durante o período de distanciamento social (Proford/UFAL, 2020).

Por fim, a UFAL buscou implementar formas de avaliação e acompanhamento do desempenho dos estudantes durante o PLE. Foram adotadas alternativas para a avaliação como trabalhos individuais, projetos em grupo e outras formas de avaliação online, através do AVA e dos EAO. Os professores foram autorizados a flexibilizar o processo de avaliação como forma atender as necessidades dos estudantes, buscando um *feedback* contínuo e soluções para contribuir com o processo de ensino e aprendizagem durante o EOE.

Diante do contexto, percebemos que UFAL adotou diversas estratégias e soluções para enfrentar os desafios do EOE. A implementação do PLE, a promoção da inclusão digital, o fortalecimento da comunicação e do suporte aos estudantes, a realização de eventos online e a implementação de mecanismos de avaliação foram algumas das medidas adotadas pela UFAL para garantir a continuidade das atividades acadêmicas e a qualidade do ensino e da aprendizagem durante o PLE. Essas iniciativas refletem o compromisso da UFAL em proporcionar uma educação de excelência mesmo diante das adversidades impostas pela pandemia.

Contudo, precisamos analisar no contexto prático, a efetivação dessas ações e as contribuições que causaram na prática pedagógica no contexto do EOE, buscando evidências nas pesquisas com os professores e gestores.

4.1.3.1 Formação e suporte aos professores

A formação dos professores durante o PLE na UFAL foi um ponto em destaque, pois o Proford/Ufal lançou diversos cursos de formação para os professores durante esse período, principalmente no tocante a utilização das TDIC no campo educacional e na formação para o uso do AVA/Moodle como suporte no EOE. Nesta subseção, abordaremos as iniciativas de formação e suporte adotadas pela UFAL para auxiliar os professores durante o PLE.

É importante destacar que o governo federal ofereceu diversas oportunidades de formação para professores voltadas ao uso das TDIC. No entanto, muitos professores não atribuíram a devida importância a essas iniciativas de formação continuada, o que resultou em desafios para a adaptação às novas demandas pedagógicas impostas pela transição abrupta para o EOE, limitando a qualidade das práticas educativas durante esse período crítico.

Partindo de uma perspectiva centrada no contínuo aprimoramento do saber, o PLE facultou aos professores uma oportunidade para reconfigurar suas práticas pedagógicas, as quais, para alguns professores, haviam se estagnado em rotinas padronizadas e metodologias convencionais ao longo de anos. Foi um momento desafiador e, como tal, todo desafio imprime uma vontade nova e pulsante de buscar algo ainda não experimentado. Muitos professores sentiram o prazer da novidade, materializada na busca de novas formas de ensinar e aprender diante das circunstâncias de isolamento e sobre esses desafios Magalhães *et al.* (2021, p. 12) afirmam que

Quanto a questão da docência na universidade pública em sua articulação com a abordagem interdisciplinar, coloca os professores atentos às novas formas de docência, novos materiais, didáticas alternativas, saberes docentes, relações socioemocionais e emocionais manifestadas pelo grupo, aspectos importantes para a docência pensada para o ensino remoto emergencial.

Nos deparamos com o trabalho docente sendo aprimorado; ferramentas como Youtube se popularizando dentro do meio acadêmico da universidade; ferramentas colaborativas como *padlets* e jogos online servindo como estratégia de fixação do aprendizado; vídeos gravados de forma assíncrona por estudantes e professores trocando visões e ideias; a própria ressignificação da avaliação da aprendizagem, que deixa o formato padrão e usual das provas objetivas e/ou subjetivas para seguir o caminho das metodologias ativas – seminários que, pasmem, realmente foram projetados para serem executados de forma ativa e colaborativa; construção de posts para redes sociais, como forma de ampliar o conceito de extensão universitária (que existe no virtual); seminários de pesquisa totalmente online, permitindo uma troca muito mais rica e responsiva de conhecimentos pelo mundo. São algumas, repito, algumas das experiências positivas vivenciadas pelos professores no período, narradas como positivas, como afirmam Castro *et al.* (2021, p. 191):

As relações sociais foram modificadas, fazendo com que uma nova forma de comportamento social emergisse, alterando as condutas sociais, as formas de se relacionar, bem como o formato de aprendizagem e o trabalho do docente, o que se refletiu nas estratégias de ensino. Esse fenômeno pode ser chamado de Pedagogia Pandêmica, já que se refere a como a educação se organiza diante de tal contexto.

A UFAL implementou um amplo programa de formação, oferecendo treinamentos e workshops aos professores com o objetivo de aprimorar suas habilidades no uso de TDIC e no desenvolvimento de metodologias de ensino online. Essas capacitações foram ministradas por

especialistas na área de EaD e TDIC, proporcionando aos professores um espaço de aprendizagem e troca de experiências (Proford/UFAL, 2020).

Além disso, segundo a coordenação do Proford a UFAL disponibilizou recursos tecnológicos para auxiliar os professores na adaptação de seus cursos para o formato online. Foram oferecidos suporte técnico e acesso a plataformas de ensino online, permitindo que os professores explorassem diferentes recursos, como a criação de salas virtuais, compartilhamento de materiais, realização de atividades interativas e acompanhamento do progresso dos estudantes (Proford/UFAL, 2020).

A UFAL também criou canais de comunicação efetivos para que os professores pudessem esclarecer dúvidas e receber suporte contínuo. Foi estabelecido um serviço de suporte técnico especializado, que atendia às demandas relacionadas à utilização das ferramentas tecnológicas e solucionava eventuais problemas encontrados pelos professores durante o processo de ensino online (Prograd, 2023, online).

Somados a isso, a UFAL incentivou a formação de comunidades de prática⁹ entre os professores, proporcionando espaços de compartilhamento de boas práticas e experiências relacionadas ao EOE. Essas comunidades permitiram a troca de conhecimentos e a colaboração entre os professores, fortalecendo o desenvolvimento profissional e a adaptação às novas metodologias de ensino (Emetec, 2023, online).

Ainda, a Ufal promoveu o acompanhamento pedagógico dos professores durante o PLE. Foram realizados encontros individuais e coletivos com coordenadores pedagógicos, nos quais os professores puderam discutir suas experiências, receber orientações e *feedbacks* para aprimorar suas práticas de ensino online (Prograd, Proford, Emetec, 2023, online).

Essas iniciativas de formação e suporte aos professores na Ufal durante o PLE foram fundamentais para garantir que os professores estivessem preparados e capacitados para enfrentar os desafios do EOE. A valorização da formação e do desenvolvimento profissional dos professores refletiu-se na qualidade das aulas e no engajamento dos estudantes, proporcionando uma experiência de ensino enriquecedora mesmo em um contexto adverso.

⁹ A ideia de Comunidade de Prática (CoP), proposta por Jean Lave e Étienne Wenger (1991), destaca o aprendizado como um processo social e situado, onde indivíduos, unidos por um interesse comum, colaboram para aprimorar seus conhecimentos e práticas, movendo-se de uma participação periférica para uma mais central à medida que adquirem experiência.

4.1.3.1.1 Grupo de trabalho Emetec

O GT Emetec da UFAL desempenhou um papel fundamental na promoção e no desenvolvimento de estratégias educacionais inovadoras, baseadas no uso das TDIC. Exploraremos o trabalho realizado pelo Emetec e seu impacto na comunidade acadêmica da Ufal durante o PLE.

O Emetec é um grupo multidisciplinar composto por professores, pesquisadores e profissionais da área de TDIC. Seu principal objetivo é fomentar a integração efetiva das TDIC no processo de ensino e aprendizagem, visando melhorar a qualidade da educação oferecida pela Ufal.

Durante o PLE, o Emetec assumiu um papel de destaque ao auxiliar os professores na adaptação às novas demandas do EOE. O grupo ofereceu suporte técnico e pedagógico, auxiliando na escolha e utilização de ferramentas digitais, no desenvolvimento de materiais educacionais online e na criação de estratégias de ensino que explorassem o potencial das TDIC disponíveis.

O Emetec também promoveu a realização de capacitações e eventos relacionados à educação mediada por tecnologias. Por meio de webconferências, workshops e cursos, o grupo capacitou os professores da UFAL em diversas áreas, como o uso de plataformas virtuais de aprendizagem, metodologias ativas, produção de conteúdos digitais e avaliação online. Essas ações foram essenciais para a qualificação dos professores e para o fortalecimento de uma cultura de inovação no ensino (EMETEC/UFAL, 2020, online).

No Quadro 8 podemos identificar as ações e capacitações promovidas através do Emetec no ano de 2020, durante o PLE:

Quadro 8 - Calendário Geral de Atividades Formativas Promovidas no Âmbito do Grupo de Trabalho (GT) Educação Mediada por Tecnologias – Emetec

Atividade/Título	Carga Horária
Webconferência: Docência em tempo de isolamento social: do planejamento à prática	2h
Webcurso: Moodle Básico 14 turmas	20h
Webminicurso: Videoaula 2 turmas	10h
Curso: Moodle Básico	2h
Webconferência: Ciência, Racionalidade e Espiritualidade em Tempos de Pandemia	2h
Webconferência: Como lidar com a Ansiedade em tempos de Isolamento Social?	2h
Webinário: Diálogo sobre o uso de Tecnologias Digitais na Educação	4h
Webminicurso: Videoconferência/Webconferência 2 turmas	8h
Webconferência: Como administrar o Home Office em tempos de quarentena?	2h
Webinário: Saúde e Confinamento: Como a alimentação, a atividade física e a resiliência podem auxiliar nesse momento.	3h
Webconferência: Coronavírus: Transformação Digital em Tempo de Pandemia	3h
Webcurso: Moodle Avançado 5 turmas	20h

Webcurso: Docência online 4 turmas	20h
Webconferência: Mídias sociais e digitais na Administração Pública	2h
Webinário: Projeções de infecciosos e demanda hospitalar baseadas nos óbitos da Covid-19 em Alagoas para meados de maio/2020	2h
Webminicurso: Minicurso SIGAA – Módulo de Extensão (Atividades de Extensão) 2 turmas	8h
Webinário: Pensando a pandemia nas cidades: da escala regional à escala da casa	2h
Webinário: A Covid-19 e a Ciência: a “guerra” finita	2h
2ª Webconferência: Ciência, racionalidade e espiritualidade em tempos de pandemia	2h
2ª Webconferência: Como administrar o Home Office em tempos de quarentena?	2h
Webinário: Pandemia, Ciência e Autoritarismo	2h
Webinário: Ciência e Educação pós Pandemia, o que fazer?	2h
Webinário: Diálogos com Thiago Berto fundador da Cidade Escola AYNÍ: As experiências de uma escola para adultos e crianças, nutrindo nossas esperanças”.	2h
Webinário: Arquitetura Penal e os impactos do Covid-19	2h
Raça, Classe e Cidadania: debate sobre políticas afirmativas, do curso negras conexões	2h
13 de maio: dia nacional de reflexão e denúncia do racismo	2h
Webinário: Ancestralidade afroindígena no universo do candomblé	2h
Webinário: Violência doméstica contra mulheres: um recorte racial	2h
Webinário: Movimentos sociais e os feminismos: sexualidades e experiências Queer	2h
Webinário: As determinantes sócio espaciais para enfrentamento e mitigação da pandemia Covid-19	2h
Webinário: Cenário atual, responsabilidade social e o papel da extensão no fortalecimento da educação em saúde	2h
Webinário: Covid -19: do diagnóstico ao tratamento	2h
Webinário: Ergonomia e Arquitetura: conceitos, aplicações e cenários futuros	2h
Webinário: Os impactos da Covid -19 para as políticas de inclusão	2h
Minicurso: TCC na Prática	20h
Webinário: Impactos da Pandemia da Covid -19 nas Edificações	2h30
Webinário: Cuidados com a saúde em tempos de pandemia - orientações interprofissionais	2h
Webinário: III Grande Expedição Científica no Baixo São Francisco: problemas e soluções para a região e os desafios de fazer ciência em ano de Covid-19	2h
Webinário: Rostos do silêncio: ensaios transdisciplinares	2h
Webinário: Competência digital docente em construção na Ufal: reflexões e experiências	2h
Webinário: Rede de cooperação e iniciativas autônomas: enfrentando a pandemia	2h
Webinário: Racismo estrutural e necropolítica em tempos da Covid-19	2h
Webinário: Violência obstétrica: um recorte racial	2h
Webinário: Design de Embalagem e Inovação: como como atingir o seu público-alvo	2h
Webinário: Planejamento urbano e saúde: Pandemia, mobilidade e direito à cidade	2h30
Webinário: O estado da arte das questões étnico -raciais no campus Arapiraca: perspectivas e desafios	2h
Webinário: Marielle Franco e a luta por justiça social	2h
Webinário: Ciclo de debates sobre o livro (e -book) Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) estudantes da Ufal Temas: Desenho metodológico, População estudantil da Ufal, Escolaridade da mãe e do pai e Renda familiar	2h
Minicurso: Como encontrar os documentos científicos objetivamente (20 turmas)	2h (cada turma)
Webinário: Mulheres na Ciência: maternidade, dependência tecnológica e qualidade do sono durante a pandemia	2h
Webinário: Covid-19, modelos de produção animal e ambiente: A prática da Saúde Única é urgente!	2h
Webinário: Cenários filosóficos na era pandêmica: Reflexões e desafios.	1h
Webinário: Ciclo de debates sobre o livro (e -book) Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) estudantes da Ufal Temas: Raça, Moradia, Sexo, gênero, orientação sexual, situação conjugal Faixa-etária e deficiência	2h
Webinário: Ciclo de debates sobre o livro (e -book) Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) estudantes da Ufal Temas: Trabalho e renda;Trajetória escolar e vida acadêmica, Saúde, qualidade de vida e Cultura	2h

Webinário: Problemas e oportunidades para a mobilidade urbana pós-Covid-19?	2h
--	-----------

Fonte: Capacitação (site/Ufal), adaptado (2023).

Além dessas capacitações, o Emetec incentivou a produção e a disseminação de conhecimentos relacionados à educação mediada por tecnologias. O grupo realizou pesquisas, desenvolveu projetos e publicou e-books, contribuindo para o avanço da área e para a criação de um ambiente acadêmico mais propício à inovação educacional, como os já citados e-books que foram lançados com a participação de professores e estudantes que relataram experiências no período do EOE.

A atuação do Emetec também envolveu o estabelecimento de parcerias com outras instituições e a participação em redes de colaboração. Isso permitiu a troca de experiências e o compartilhamento de boas práticas, enriquecendo o trabalho do grupo e fortalecendo a presença da Ufal no contexto nacional e internacional da educação mediada por tecnologias (EMETEC, 2023, online).

Entre essas parcerias destacam-se a Universidade Aberta de Portugal, representada pelo professor José Antônio Moreira; a Universidade do Vale dos Sinos, com a professora Eliane Schlemmer; a PUC-RIO, com as contribuições da professora Elizabeth Bianconcini de Almeida; e a Inova – Práticas Educacionais Inovadoras, com os professores José Moran e Dênia Falcão.

O Emetec da UFAL se destacou como um agente crucial na transformação e adaptação do ensino durante o PLE. Através de uma atuação abrangente e estratégica, o Emetec desempenhou um papel fundamental na formação dos professores, impulsionando a melhoria da qualidade do ensino e promovendo a inovação educacional na UFAL. Suas iniciativas não apenas forneceram suporte necessário aos educadores para enfrentar os desafios do EOE, mas também estimularam a criação de novas práticas e estratégias pedagógicas adaptadas ao contexto emergencial, contribuindo assim para uma educação mais dinâmica e eficaz.

4.1.3.1.2 Ufal Conectada: inspirando inovação

Durante o PLE, a integração efetiva das TDIC tornou-se um elemento crucial para a promoção da inovação e o avanço do ensino e aprendizagem. Diante desse contexto, a Ufal lançou o Programa "Ufal Conectada: Inspirando Inovação", uma iniciativa voltada para fomentar a utilização estratégica das TDIC no ambiente acadêmico. Esta subseção se propõe a explorar a o desenvolvimento do programa, destacando suas principais iniciativas, impactos e

contribuições para a comunidade acadêmica da Ufal. Ao longo deste estudo, discutiremos como o programa incentivou a inovação pedagógica, promovendo a integração de tecnologias no ensino e estimulando o desenvolvimento de práticas educacionais mais dinâmicas e eficazes.

O Programa foi criado com a finalidade de oferecer aos professores e estudantes um conjunto abrangente de ações e recursos que estimulassem a inovação pedagógica e a utilização criativa das TDIC. Por meio de parcerias com a Prograd e o Emetec, a UFAL buscou proporcionar um ambiente propício para o desenvolvimento de práticas educacionais inovadoras durante o PLE.

Dentre as principais ações desenvolvidas no âmbito do Ufal Conectada, destacam-se a realização de atividades formativas, como webconferências, webcursos, webminicursos, cursos e webnários, abordando temas relevantes para o contexto pandêmico e o EOE. Essas iniciativas permitiram aos participantes adquirir novos conhecimentos, explorar diferentes abordagens metodológicas e aprofundar suas habilidades no uso das TDIC.

Além das atividades formativas, o programa também estimulou a criação e o compartilhamento de recursos educacionais digitais (RED). Por meio do AVA da UFAL, os professores puderam desenvolver e disponibilizar materiais didáticos interativos, vídeos explicativos, quizzes e outros recursos que enriqueceram o processo de ensino e aprendizagem.

Outro aspecto importante do UFAL Conectada foi a promoção do trabalho colaborativo e da troca de experiências entre os membros da comunidade acadêmica. Através de fóruns de discussão, grupos de estudos e espaços de interação online, professores e estudantes puderam compartilhar boas práticas, tirar dúvidas, solucionar problemas e se apoiar mutuamente no desenvolvimento de suas atividades acadêmicas.

A UFAL incentivou a realização de estudos, projetos e publicações científicas que investigassem os impactos das tecnologias educacionais no processo de ensino e aprendizagem, promovendo a construção de conhecimento, a disseminação de boas práticas educacionais e também contemplou o fomento à pesquisa e à produção acadêmica relacionada ao uso das TDIC no ensino, através do programa.

Como resultado dessas ações, foram lançados 43 (quarenta e três) e-books com a participação de professores e estudantes com o objetivo de compartilhar experiências, através do Edital nº 01/2020 da Editora da UFAL (EdUfal). Essa ação desempenhou um papel fundamental na disseminação do conhecimento e na troca de experiências entre pesquisadores e profissionais de diversas áreas. Compartilhar experiências por meio de artigos em livros permite que os resultados de pesquisas, projetos e práticas sejam amplamente divulgados e acessíveis à comunidade acadêmica e científica.

Essa forma de comunicação científica possibilitou que outros pesquisadores se beneficiem dos conhecimentos adquiridos, principalmente por ter se tratado de uma temática emergente e que serviria de base para muitas pesquisas que estavam sendo desenvolvidas no EOE, para que pesquisadores possam replicar estudos ou utilizar abordagens semelhantes em suas próprias pesquisas.

Além disso, a publicação das experiências nos e-books criou um espaço para o diálogo e a reflexão, permitindo a discussão de desafios, dificuldades e aprendizados adquiridos ao longo do percurso. Ao compartilhar experiências por meio desses capítulos, identificamos a importância dessa ação em fortalecer o desenvolvimento e a evolução do conhecimento, incentivando a colaboração e a criação de redes de pesquisadores comprometidos com a produção de evidências e o avanço científico.

No e-book "Ufal Conectada: formação e transformação digital em tempos de Covid-19", são exploradas as mudanças e desafios enfrentados pela UFAL durante a pandemia (Nascimento *et al.*, 2021b). Através de uma abordagem reflexiva e analítica, os autores examinam a transição da formação presencial para a formação digital, destacando as estratégias adotadas para possibilitar a continuidade do ensino, da pesquisa e da extensão. Oferece uma visão abrangente das experiências vivenciadas na UFAL, promovendo a compreensão dos efeitos da pandemia na educação e na transformação digital.

Já no primeiro capítulo desse e-book, Santos *et al.* (2021a) discutem a resposta da UFAL diante da pandemia da Covid-19, a qual estabeleceu um Plano de Contingência e criou uma Comissão de Gerenciamento da Covid-19 para lidar com a situação. Uma das estratégias adotadas foi a formação do GT chamado Emetec, com o objetivo de desenvolver ações e medidas emergenciais para o EOE, já que as aulas presenciais foram suspensas.

A Prograd assumiu a coordenação desses processos, buscando sistematizar e implantar práticas de ensino e aprendizagem mediadas por meios digitais. O capítulo descreve a experiência vivenciada pelos autores durante esse processo e analisa os cenários que deixaram de funcionar na Ufal durante uma crise pandêmica.

O texto destaca a necessidade de ações formativas continuadas para os professores, a fim de adquirirem fluência tecnológico-pedagógica e integrarem as TDIC de forma intencional e natural em sua prática docente. A qualidade da formação é considerada um elemento fundamental para exercer influência positiva sobre os processos de ensino e aprendizagem.

No contexto específico da UFAL, reconhece-se que as formações emergenciais em tecnologia e docência online aos professores foram uma resposta imediata e pontual a uma necessidade emergente. No entanto, o desenvolvimento de fluência tecnológico-pedagógica

(ensino, pesquisa e extensão em meios digitais) é um processo contínuo que não pode ser construído apenas por meio de um único curso. Depende, principalmente, da imersão pedagógica dos professores e de sua compreensão das possibilidades de integração das TDIC no ensino, como uma prática intencional e natural.

Dado que há uma relação intrínseca entre a qualidade da formação, a docência e a aprendizagem, é fundamental que a UFAL continue oferecendo ações formativas continuadas para seus professores, a fim de que a qualidade da formação tenha um impacto significativo na qualidade do ensino e da aprendizagem.

Em outro capítulo, Santos *et al.* (2021b) discutem a experiência do Proford/Ufal na coordenação e acompanhamento de múltiplas ações formativas durante a pandemia da Covid-19 e o Proford por responsável pela formação continuada de professores, abrangendo temas relacionados à docência e à gestão universitária.

No período de 2013 a 2019, o Proford registrou a participação de 6.159 (seis mil, cento e cinquenta e nove) servidores em suas formações, sendo que aproximadamente 12% dessas participações estiveram relacionadas a saberes e metodologias de ensino-aprendizagem em TDIC. Esse número revela um movimento incipiente em relação à incorporação das TDIC no ensino, considerando o ritmo acelerado dos avanços tecnológicos na cultura digital atual.

Com o cenário de distanciamento social imposto pela pandemia, houve um aumento significativo na demanda por formações voltadas para a apropriação das TDIC e dos AVA, exigindo do Proford uma maior versatilidade e flexibilidade para planejar, executar e avaliar cursos e eventos online, com ênfase na formação docente para o ensino mediado pelas TDIC.

O capítulo se baseia em uma abordagem qualitativa, utilizando a pesquisa narrativa e a observação participante, por meio de relatos, notas de campo e relatório dos autores e em sua conclusão, os autores destacam a importância das ações sistemáticas e inovadoras que atendem às necessidades formativas dos professores, capacitando-os para atuar em diferentes contextos de ensino, seja presencial, híbrido ou online. É ressaltada a importância de proporcionar uma formação continuada que contemple os aspectos tecnológicos e pedagógicos, reconhecendo a necessidade de adaptação às mudanças e demandas do ensino atual.

Já Abio *et al.* (2021) revelam informações importantes sobre o desenvolvimento da CDD de professores universitários durante a pandemia da Covid-19. Relatam a experiência do curso do Moodle básico realizado em contexto emergencial na Ufal e discutem os resultados e as mudanças propostas para futuras edições do curso.

O capítulo destaca que o distanciamento social motivado pela pandemia impulsionou a necessidade de reposicionamento das práticas educativas mediadas pelas TDIC, com maior

atenção às possibilidades tecnológicas disponíveis e às competências digitais necessárias para uma mediação pedagógica eficaz em contextos não presenciais. O Curso de Moodle Básico foi oferecido em resposta a essa demanda emergencial, com o objetivo de formar os professores da Ufal no uso desse AVA.

O curso foi desenvolvido com celeridade, reunindo o conhecimento prévio dos formadores e adaptando-o às necessidades específicas do contexto. A abordagem pedagógica adotada foi personalizada, com comentários e orientações individuais dos formadores e tutores em cada atividade realizada pelos participantes.

A tutoria desempenhou um papel crucial junto ao professor formador, na motivação e no engajamento dos professores participantes, como também na resolução eficaz de suas dúvidas ao longo do curso. Além disso, os tutores atuaram como facilitadores do processo de aprendizagem, oferecendo suporte e orientações relevantes para o desenvolvimento profissional dos participantes.

Os resultados do curso foram positivos, com uma elevada aceitação por parte dos professores/cursistas. A maioria dos participantes avaliou positivamente o conteúdo do curso e recomendou sua realização para seus colegas na Ufal. O uso de estratégias como videotutoriais explicativos, imagens de capturas de tela e microvídeos personalizados ajudou a agilizar o trabalho dos cursistas e dos tutores.

Com base nas experiências relatadas e nos resultados obtidos, foram propostas algumas mudanças para aprimorar o curso em futuras edições. Essas mudanças incluem aumentar a duração do curso, dedicar mais tempo aos processos avaliativos com o Moodle, fornecer mais suporte na edição básica de imagens e oferecer continuidade com cursos avançados de Moodle e de docência online. Essas alterações visam atender às necessidades identificadas durante a realização do curso e proporcionar uma formação continuada mais abrangente e aprofundada.

Em síntese, o capítulo evidencia a importância da formação e do desenvolvimento da competência digital docente em tempos de pandemia, destacando a relevância de cursos práticos, personalizados e com suporte contínuo para capacitar os professores no uso das TDIC. As mudanças propostas refletem o aprendizado obtido com a experiência anterior e visam aprimorar a qualidade e a eficácia das formações no futuro.

A importância da ação tutorial na formação docente para o EOE, com foco na experiência do curso Moodle Básico oferecido aos professores da UFAL pelo Proford é discutido por Lima *et al.* (2021) apontando necessidade da formação docente para o EOE mediado pelas TDIC e destaca a importância da tutoria nesse processo.

O capítulo contextualiza a importância da formação docente contínua diante das mudanças constantes no contexto educacional. Destaca a necessidade de formação docente online, especialmente focada na ação tutorial, para atender às demandas do EOE e relata a experiência de tutoria no curso Moodle básico, oferecido como parte das ações emergenciais da Ufal durante a pandemia da Covid-19.

Destacam que a educação online mediada por TDIC já era objeto de discussões teóricas antes da pandemia, mas não era amplamente desenvolvida na educação formal. No entanto, com a necessidade de isolamento social e a oferta do EOE, essa modalidade de educação se tornou uma realidade em todas as instituições e níveis de ensino. Ressaltam a importância da formação docente online no contexto emergencial causado pela pandemia e sugere a implementação de uma política de formação continuada em tutoria na UFAL para atender a contextos híbridos no pós-pandemia.

A experiência vivenciada no Curso Moodle Básico evidencia a necessidade de formação docente online e sugere a criação de políticas e programas de formação continuada em tutoria para atender às demandas do ensino híbrido no futuro. A análise desse capítulo ressalta a importância da formação docente adequada e contínua para enfrentar os desafios do EOE e promover a qualidade da educação nesse contexto.

No capítulo dos autores Viana *et al.* (2021b) a formação docente em tempos de distanciamento social, com ênfase na análise dos resultados do Curso de Docência Online é o foco e teve como objetivo apresentar diversas possibilidades de utilização das TDIC na educação. Além disso, destacam as mudanças significativas na educação decorrentes da pandemia da Covid-19 e relatam as experiências vivenciadas pela professora e tutores do curso.

O capítulo utiliza uma abordagem investigativa de natureza qualitativa, baseada em pesquisa bibliográfica/webgráfica, para compreender a contribuição e o diferencial do curso de Docência Online na atuação pedagógica docente. O foco do capítulo é destacar a importância de interligar diferentes elementos na Docência Online, incluindo concepções curriculares de formação, conteúdos de aprendizagem, propostas de atividades e atuação docente nas interfaces dos AVA nos contextos da educação mediada por TDIC. O curso de Docência Online procurou contemplar os fundamentos curriculares, a organização e sistematização, e a discussão e aplicação do uso de TDIC na prática docente. Diversos dispositivos e interfaces foram utilizados no curso, como textos, links, *Google Drive*, vídeos, animações, e-portfólios, grupos no WhatsApp, escrita colaborativa em wiki, fóruns de discussão, videoconferências e apresentações de slides.

A atuação da professora formadora e da tutoria foi pautada na perspectiva dialógica de Freire, buscando vivenciar o conceito de dialogia digital nos AVA, agindo como coparticipantes do processo e ainda enfatiza a importância de abordar os fundamentos curriculares, o uso das TDIC e as práticas pedagógicas nas interfaces virtuais, além de ressaltar a importância do diálogo e da participação ativa dos envolvidos.

Outro capítulo destacado no e-book Ufal conectada Lira *et al.* (2021) abordam a avaliação da aprendizagem nos cursos de formação continuada de professores universitários no contexto online, com base na experiência dos cursos de Moodle Básico e videoaulas oferecidos pelo Proford/Ufal.

Os autores contextualizam a transição dos cursos do Proford para o EOE devido à pandemia da Covid-19. Destaca-se a oportunidade de analisar como ocorreu a avaliação da aprendizagem nos cursos oferecidos totalmente online no AVA/Moodle da UFAL. Ressaltam o papel da avaliação em ambientes educacionais online, destacando a importância de promover autonomia, diálogo, interação e construção colaborativa. Além disso, a avaliação deve possibilitar o acompanhamento individualizado e coletivo dos estudantes no processo de aprendizagem. É enfatizada a necessidade de um planejamento claro por parte dos professores e tutores, e sugere-se uma maior clareza e objetividade nas orientações de avaliação nos planos de ensino e tutoria.

O estudo realizado confirma a literatura existente sobre a importância da avaliação em cursos de formação continuada de professores universitários realizados de forma emergencial no EOE. Os resultados indicam que foram aplicadas avaliações diagnósticas, formativas e processuais nos cursos analisados. Destaca-se o caráter altamente personalizado dos cursos, com análise e acompanhamento individualizado dos cursistas por meio de fóruns, orientações e *feedbacks*.

No entanto, é apontada a necessidade de melhoria na clareza e objetividade das orientações de avaliação nos planos de ensino e tutoria, a fim de aprimorar a atuação docente e atender às necessidades dos professores universitários em formação. Sugere-se que essa seja uma área a ser aprimorada nos cursos do Proford, considerando a intenção de aprimorar a atuação docente nas diversas áreas do conhecimento.

O e-book "Formação Universitária em Tempos de Pandemia: desafios e saberes" aborda os desafios e as transformações ocorridas no contexto da formação universitária durante a pandemia (Massmann *et al.*, 2021). Os autores analisam criticamente as recomendações da crise sanitária no ensino superior, explorando as preferências curriculares, os processos de ensino e aprendizagem mediados por tecnologias, assim como as novas práticas de pesquisa e extensão.

Esse e-book oferece uma perspectiva reflexiva sobre as experiências, os aprendizados e os saberes construídos nesse contexto desafiador.

Já no segundo capítulo do e-book, Massmann e Voss (2021) abordam a reflexão sobre as práticas de ensino implementadas durante a pandemia da Covid-19, com ênfase nas ações desenvolvidas pela UFAL no contexto do projeto "Ufal conectada: inspirando inovação". A introdução contextualiza o surgimento desse projeto em um momento atípico, quando a pandemia foi declarada pela OMS e desencadeou uma série de medidas preventivas, como quarentenas e distanciamento social.

As autoras destacam a interrupção das atividades letivas como medida de proteção à vida e ressalta o impacto da pandemia na educação em escala mundial, com a maioria dos estudantes fora das instituições de ensino. O capítulo também esclarece a diferença entre a EaD e o Ensino Remoto ou ERE, explicando que a EaD requer autorização do MEC e é aplicada principalmente no ensino superior, enquanto o ERE é uma medida temporária autorizada pelo MEC para o funcionamento durante a pandemia.

Destacam a necessidade de ressignificar as práticas de ensino e aprendizagem em meio à pandemia. O texto reconhece que as instituições de ensino não estavam preparadas para lidar com essa situação e ressalta a revolução tecnológica da educação que está ocorrendo. São mencionadas as oportunidades proporcionadas pelo ambiente digital, mas também são apontados os desafios enfrentados por instituições públicas de ensino nesse contexto.

Em resumo, o capítulo apresenta uma análise reflexiva sobre a educação durante a pandemia, abordando as condições de produção, os desafios enfrentados e as transformações ocorridas no campo educacional. O texto destaca a necessidade de adaptação e ressignificação das práticas de ensino e aprendizagem, além de apontar para a importância de recursos tecnológicos, planejamento e condições materiais adequadas. A análise traz uma perspectiva crítica sobre a revolução tecnológica da educação, reconhecendo tanto as possibilidades quanto os obstáculos envolvidos nesse processo.

O capítulo de Rangel e Santos (2021) inicia com uma reflexão sobre as mudanças provocadas pela pandemia e como elas afetaram os processos de ensino e aprendizagem. Os autores destacam que o objetivo da pesquisa é oferecer um ponto de vista que possa servir como reflexão sobre o compartilhamento de conhecimento nesse contexto. Além disso, é mencionado que a análise é baseada em um projeto de extensão chamado Linguagem, Conhecimento e Tecnologia (LINCOTEC), que busca explorar a relação entre linguagem, sociedade e tecnologia.

Enfatiza a importância das TDIC no contexto educacional atual, especialmente durante a pandemia, em que o EOE se tornou uma necessidade. Destacam o papel dessas tecnologias na oferta de cursos e atividades educacionais, abrangendo temas diversos. Além disso, aborda a situação excepcional da pandemia da Covid-19 e suas implicações nas decisões práticas, convivência cotidiana e aspectos emocionais. Os autores ressaltam a necessidade de compreender os desafios enfrentados no ensino e aprendizagem mediados por novas linguagens e TDIC em uma situação adversa.

Por fim, destacam que a discussão não se limita apenas à implementação das TDIC, enfatizando a importância de valorizar as competências e experiências das pessoas e envolver a sociedade nas mudanças necessárias. É mencionada a complexidade do tema, mas ressalta-se a necessidade de simplificá-lo, encerrando com a afirmação de que a reflexão apresentada é um ponto de partida e que há a intenção de aprofundar o tema no futuro.

No quinto capítulo, Kloeckner (2021) compartilha uma experiência de atividade complementar de graduação durante pandemia da Covid-19. O curso de aprofundamento em Macroeconomia, foi aceito pela coordenação do curso de Ciências Econômicas da Ufal de Santana do Ipanema e ofertado para os estudantes de Economia da Campus com o objetivo de “acrescentar, aprofundar e atualizar os conhecimentos na área de Macroeconomia” e “aumentar as chances de aprovação dos alunos do sertão alagoano em concursos públicos e provas de seleção de mestrado, além de oferecer uma opção de carga horária flexível durante a pandemia” (Kloeckner, 2021, p. 47).

O autor relata que recebeu alguns *feedbacks* positivos e indica que a atividade complementar atingiu seu objetivo de forma satisfatória, proporcionando benefícios aos estudantes, como o aumento das chances de aprovação em concursos públicos e provas de seleção de mestrado. Essa percepção por parte dos estudantes é um indicativo importante da qualidade do curso.

Outro aspecto relevante mencionado é o fato de que muitos cursos preparatórios semelhantes são pagos, enquanto esse curso foi oferecido de forma gratuita. Essa gratuidade é apontada como um incentivo interessante para os estudantes, tornando a atividade ainda mais atraente. Essa consideração ressalta a importância da democratização do acesso à educação complementar, especialmente em áreas específicas como a macroeconomia.

Além dos benefícios individuais para os estudantes, é mencionado que o curso contribuiu para melhorar o desempenho dos estudantes no Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), o que é positivo para o curso de Ciências Econômicas de Santana do Ipanema.

Ainda, destaca-se a possibilidade de incorporar o material desenvolvido no curso de graduação, nas disciplinas curriculares obrigatórias e que essa incorporação pode enriquecer o currículo do curso, proporcionando aos estudantes uma formação mais abrangente e aprofundada na área da macroeconomia.

Como experiência positiva na pandemia, o autor menciona que após esse curso realizado, já propôs um novo curso, agora chamado Macroeconomia para Concursos, e traz algumas diferenças em relação à oferta anterior. Uma das diferenças é o nome do curso, que foi alterado para deixar mais claro a metodologia e os objetivos da atividade, facilitando a compreensão dos interessados. Essa alteração demonstra preocupação em aprimorar a comunicação e atrair um público mais específico.

Outra diferença importante é a inclusão da frequência nas enquetes anônimas como exigida para a participação no curso. Essa medida visa garantir uma participação mínima dos estudantes, considerando que alguns podem enfrentar dificuldades de conexão de internet. Ao estabelecer um percentual mínimo de respostas nas enquetes, o curso busca garantir um engajamento maior por parte dos estudantes, evitando que eles estejam apenas online, mas não acompanhem efetivamente as aulas e por isso o percentual foi de 33% (trinta e três por cento). Sendo assim, para cada 3 questões postadas, o estudante precisava responder pelo menos 1.

Por fim, é mencionada a dificuldade de verificar a presença e participação real dos estudantes no EOE, uma vez que as câmeras ficam desligadas. Essa dificuldade é apontada como um desafio do EOE, especialmente para cursos com menor carga horária e sem avaliações finais mais elaboradas. Essa observação evidencia a necessidade de encontrar estratégias para monitorar e promover a participação ativa dos estudantes mesmo que de forma remota.

No último capítulo do e-book, Melo (2021) aborda os desafios enfrentados no ensino remoto durante a pandemia do novo coronavírus e suas implicações para a universidade pública brasileira. O foco está na análise da experiência vivenciada com o ensino remoto na UFAL Campus do Sertão, especificamente no contexto do minicurso "Metodologia científica e escrita acadêmica" oferecido pelo Programa UFAL Campus do Sertão Conectada. A abordagem teórica utilizada é o materialismo histórico-dialético, que permite refletir sobre os limites desse modelo formativo e suas consequências para as desigualdades educacionais e a precarização das condições de trabalho e estudo na universidade pública brasileira.

Por fim, são ressaltadas as conexões entre o ensino remoto e os projetos educacionais em análise, e as implicações para o futuro da universidade brasileira. Faz-se referência à teoria de Marx, destacando a importância de analisar os diversos elementos em sua totalidade e as relações entre a pandemia, o ensino remoto e os projetos educacionais e societários em disputa.

Conclui-se destacando o desafio de reconhecer a crise civilizatória atual e o papel importante da universidade pública, enfatizando a importância de ficar atenta aos passos do presente para não comprometer o movimento futuro.

O e-book "Educação Mediada por Tecnologias: experiências de ensino, pesquisa e extensão em tempos de Covid-19 na Ufal" de Nascimento *et al.* (2021c) apresenta uma coletânea de experiências e reflexões sobre o uso das TDIC na educação durante a pandemia. Os autores iniciaram suas práticas pedagógicas, pesquisas e projetos de extensão universitária na UFAL, explorando as possibilidades e os desafios da educação mediada por TDIC. O e-book oferece insights valiosos sobre a transformação do ensino e proporcionou o acesso ao conhecimento em tempos de crise.

No primeiro capítulo Santos *et al.* (2021c) refletem sobre a formação docente universitária diante do cenário da pandemia da Covid-19, destacando as mudanças provocadas pela pandemia e a necessidade de adaptação no ensino-aprendizagem, com o uso predominante das TDIC para viabilizar estratégias de ensino online emergencial. É ressaltado que os professores enfrentaram desafios ao aderir ao ensino online devido à falta de tempo para uma formação adequada em CDD.

Logo na introdução, são citados os avanços das TDIC e das redes comunicacionais impulsionados pela pandemia, que resultaram em novos processos e cenários de ensino e aprendizagem. Isso implica na necessidade de uma formação docente universitária que contemple os desafios e as necessidades do contexto atual. O capítulo faz referência a diversos autores que contribuem para a compreensão da formação docente no contexto da pandemia, abordando questões como a processualidade da formação docente, a CDD e a educação mediada por TDIC. O percurso metodológico adotado é qualitativo, com base em pesquisa bibliográfica e reflexões dos autores do texto, que são membros da comunidade universitária e vivenciaram a complexidade da formação docente em tempos de crise.

Nas considerações finais, destaca-se que a docência universitária está buscando novas formas de aprender para ensinar, com o uso crescente das TDIC. No entanto, reconhece-se que os avanços alcançados ainda são insuficientes diante dos desafios didático-pedagógicos presentes na atual conjuntura educacional. É enfatizada a necessidade de ressignificar a formação docente universitária para a educação mediada pelas TDIC, por meio da implementação de espaços de profissionalização continuada que promovam o uso das TDIC e metodologias ativas. A formação docente universitária precisa incorporar a mudança nos paradigmas da educação, incluindo a aprendizagem online, híbrida e modelos de colaboração,

e formar os cidadãos para uma visão de totalidade. São destacadas as metodologias ativas que ampliam o protagonismo dos estudantes sob a mediação do professor.

No segundo capítulo, Santos *et al.* (2021d) abordam as experiências em ambientes e ferramentas virtuais de aprendizagem docente no contexto do Cedu e Ceca da UFAL, destacando o impacto das transformações sociais atuais e a necessidade de explorar novas TDIC aplicadas à sala de aula, especialmente devido ao distanciamento social causado pela pandemia da Covid-19. Ressaltam a importância do conhecimento prévio e aprimoramento dessas ferramentas digitais para o ensino a distância e remoto, especialmente nos cursos de Engenharia e Ciências Agrárias do Campus Ceca/ UFAL.

Destacam que existem várias outras ferramentas digitais com finalidades semelhantes, porém, as experiências apresentadas aos professores do Ceca foram testadas previamente com os estudantes do próprio Campus, tanto antes como durante o período de distanciamento social causado pela pandemia. Essas experiências tiveram uma boa repercussão entre estudantes e professores, demonstrando a importância dessas práticas para o uso futuro dessas ferramentas em aulas online no Ceca/ UFAL.

Outro capítulo que dialoga com a temática desta pesquisa é o de Sodré *et al.* (2021) que aborda a formação docente em tempos de Covid-19, destacando a necessidade de reflexão e (re)significação da Formação Docente Universitária (FDU) diante da nova realidade imposta pela pandemia. São discutidos os problemas enfrentados pelos professores, como a falta de recursos, a desvalorização profissional e as condições precárias que afetam a profissão. Também aborda a importância do compartilhamento e da compreensão do sentido de "formar-se", enfatizando a necessidade de diagnosticar e atender às demandas específicas dos professores.

Destacam a urgência da formação docente para atender às demandas do ensino remoto durante o distanciamento social causado pela Covid-19. Ressaltam o papel do professor em se reinventar, desenvolver novas habilidades e buscar conhecimento para promover a transformação dos estudantes e a construção do pensamento crítico e autônomo. É mencionado o papel das TDIC e das metodologias ativas no processo de ensino-aprendizagem, destacando a importância do domínio das interfaces digitais e do desenvolvimento de competências digitais docentes. Mencionam algumas técnicas e recursos disponíveis, como salas de aula virtuais, plataformas online e estratégias pedagógicas como a SAI e o PBL.

O capítulo conclui destacando que o EOE, apesar de emergencial, revela benefícios e recursos eficazes para o processo de aprendizagem, complementando a docência humanizada e elevando o nível educacional dos estudantes na busca pela construção do conhecimento.

Em outro capítulo, Araujo *et al.* (2021a) discutem sobre a utilização da wiki como uma interface de aprendizagem colaborativa em um ambiente de formação online emergencial na UFAL, destacando a importância dos recursos tecnológicos online durante a pandemia da Covid-19 e a necessidade de os professores terem conhecimento sobre as possibilidades didático-pedagógicas das TDIC. As plataformas colaborativas são apresentadas como uma forma de contribuir com o processo de ensino e aprendizagem, permitindo atividades colaborativas e o planejamento conjunto de projetos.

Ao longo do capítulo, os autores relatam a experiência de três professores que participaram do curso formação em docência online oferecido pela UFAL. O foco do curso era desenvolver habilidades para o ensino remoto e, nesse contexto, a utilização da wiki foi proposta como uma forma de aprendizagem colaborativa. Os participantes interagiram e contribuíram para a construção de uma wiki sobre "docência online em tempos de distanciamento social: perspectivas atuais".

Os autores destacam os benefícios da experiência colaborativa das wikis, que permitem a produção intelectual baseada na diversidade de conhecimento dos participantes. Eles ressaltam que as dificuldades encontradas durante o curso foram superadas com o auxílio da tutora, e enfatizam a importância de utilizar adequadamente as ferramentas tecnológicas para promover uma maior interação entre os usuários no processo de ensino-aprendizagem.

Por fim, também contribuindo com esta pesquisa Viana *et al.* (2021c) abordam o potencial da comunicação no exercício da tutoria online em um curso de formação docente universitária realizado através do AVA/Moodle, destacando o avanço das TDIC e o uso ampliado do AVA/Moodle na UFAL para a formação docente. O curso Docência Online é apresentado como um exemplo de formação continuada realizada no âmbito Proford, sendo a última edição realizada totalmente online devido à pandemia da Covid-19.

O objetivo do estudo foi analisar o processo de mediação pedagógica e comunicação entre a tutoria e os participantes do curso. A pesquisa utiliza uma abordagem qualitativa, com base em relatos de experiência e análise dos dados coletados. São discutidas as diferentes concepções de tutoria, a importância da comunicação e da mediação pedagógica no AVA.

O estudo reafirma a necessidade de formação dos professores do ensino superior e a importância de uma tutoria mais direcionada ao uso das TDIC no AVA, bem como de metodologias específicas para promover a interação mediada pelas tecnologias. O trabalho destaca que, mesmo durante o período de isolamento social causado pela pandemia, as estratégias de mediação e interação utilizadas pelos tutores foram efetivas para conduzir o curso e integrar os participantes. A comunicação foi realizada por meio de fóruns, encontros síncronos

e aplicativos de mensagens instantâneas, visando acolher, orientar, estimular trocas de experiências e promover a interação entre os participantes.

Constatamos, a partir desses estudos que o Programa UFAL Conectada: Inspirando Inovação foi uma iniciativa fundamental para fortalecer a cultura da inovação e do uso das TDIC na UFAL durante o PLE. Ao proporcionar oportunidades de formação, compartilhamento de recursos e trabalho colaborativo, o programa contribuiu para a melhoria da qualidade do ensino e para a criação de ambientes de aprendizagem mais dinâmicos e efetivos.

Através do programa, a UFAL demonstrou seu compromisso em promover a inovação pedagógica e estimular a criatividade dos docentes e discentes no uso das TDIC. Essa abordagem ampliou as possibilidades de ensino e aprendizagem, possibilitando o desenvolvimento de habilidades digitais e preparando os estudantes para os desafios do mundo contemporâneo, no qual a tecnologia exerce um papel cada vez mais relevante.

4.1.3.2 Ações de inclusão digital e redução das desigualdades

Durante o EOE, a UFAL implementou uma série de ações e iniciativas com o objetivo de promover a inclusão digital e reduzir as desigualdades de acesso à educação. Discutiremos algumas dessas ações desenvolvidas pela UFAL durante o PLE.

Compreendendo que o acesso à internet e às TDIC era um dos principais desafios enfrentados por estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, a UFAL concedeu chip para os estudantes. Essa iniciativa permitiu que estudantes sem acesso à internet pudessem participar das atividades acadêmicas online, reduzindo a exclusão digital e garantindo a continuidade de seus estudos (Proest, online).

Outra importante ação realizada pela UFAL foi o fortalecimento do suporte técnico e pedagógico aos estudantes. Foram disponibilizados canais de atendimento e suporte online para esclarecimento de dúvidas, auxílio na utilização das plataformas virtuais de aprendizagem e orientações sobre as atividades acadêmicas. Esse suporte foi fundamental para garantir que os estudantes tivessem o apoio necessário durante o processo de adaptação ao EOE (Prograd, online).

Além das ações direcionadas aos estudantes, a UFAL também se preocupou em capacitar os professores para lidar com os desafios do EOE. Foram oferecidos cursos e capacitações sobre o uso de TDIC, metodologias de ensino online e estratégias de avaliação. Essa capacitação contribuiu para a qualificação dos professores, promovendo uma prática pedagógica mais inclusiva e adaptada ao contexto do PLE (Proford/UFAL, 2020).

Uma ação que nos chamou a atenção em diversos relatos de experiência apontados por professores como uma das ações de inclusão da UFAL, foi a prática da extensão através dos professores da Fale/ UFAL, os quais apontam a criação de ciclo de palestras com a finalidade de uma maior reflexão sobre o uso das TDIC no campo educacional.

Silva Júnior *et al.* (2021, p. 109), fortalece essa visão ao afirmarem que

Nesse sentido, a formação de professores do paradigma vigente carece do entendimento de que é necessário tornar a tecnologia uma aliada na construção de conhecimento. É necessário que o professor adapte suas práticas docentes ao contexto em que está inserido, sendo a pandemia de Covid-19 a válvula propulsora da exigência de mudanças significativas nos paradigmas educacionais vigentes.

Nesse sentido, percebemos a partir dos relatos da pesquisa, que as metodologias mediadas pelas TDIC podem ser grandes aliadas na redução da desigualdade, apontando que contribuem para uma aprendizagem personalizada, com a possibilidade de o estudante evoluir e autoavaliar, mas também demonstram a responsabilidade que a gestão educacional e governamental possui nesse processo de acessibilidade à tecnologia.

As ações de inclusão digital e redução das desigualdades promovidas pela UFAL durante o PLE foram essenciais para garantir o acesso ampliado à educação e proporcionar igualdade de oportunidades aos estudantes. Ao investir em parcerias, distribuição de equipamentos, suporte técnico e capacitação, a UFAL demonstrou seu compromisso em enfrentar as desigualdades e garantir a continuidade do processo de ensino e aprendizagem mesmo em tempos desafiadores.

4.1.3.3 Monitoramento e acompanhamento do desenvolvimento dos estudantes

Uma das preocupações centrais da UFAL durante o PLE foi o monitoramento e acompanhamento do desenvolvimento dos estudantes. Com a transição para o ensino remoto e a adoção de metodologias de ensino não presenciais, tornou-se fundamental implementar estratégias eficazes para garantir que os estudantes recebessem o suporte necessário e pudessem alcançar seus objetivos acadêmicos.

Uma das soluções adotadas pela UFAL foi o estabelecimento de um sistema de monitoramento contínuo do desempenho dos estudantes. Isso envolveu a criação de mecanismos e ferramentas para acompanhar o progresso acadêmico, identificar dificuldades

individuais e coletivas e fornecer o suporte necessário para superar os desafios enfrentados durante o PLE (Prograd, 2023).

O monitoramento e acompanhamento do desenvolvimento dos estudantes foram realizados por meio de diversas estratégias. Uma delas foi a utilização de plataformas online de gestão acadêmica, que permitiram o registro e acompanhamento das atividades realizadas pelos estudantes. Essas plataformas forneceram dados importantes sobre o engajamento dos estudantes, o acesso aos recursos de ensino e o cumprimento das atividades propostas (Prograd, 2023).

Além disso, a UFAL estabeleceu canais de comunicação eficientes entre estudantes e professores, como fóruns de discussão, salas de bate-papo e e-mails institucionais, para que os estudantes pudessem relatar suas dificuldades, fazer perguntas e receber orientações personalizadas. Essa interação constante e individualizada permitiu que os professores identificassem as necessidades específicas de cada estudante e oferecessem o suporte necessário para seu desenvolvimento acadêmico (Prograd, 2023).

Ressaltamos que o monitoramento e acompanhamento do desenvolvimento dos estudantes durante o PLE não se limitaram apenas ao aspecto acadêmico. A UFAL também demonstrou preocupação com o bem-estar emocional e psicológico dos estudantes, oferecendo serviços de apoio e aconselhamento remotos. Esses serviços visavam ajudar os estudantes a lidar com o estresse, a ansiedade e outros desafios emocionais decorrentes das mudanças abruptas na forma de ensino (Prograd, Proest, 2023).

Em resumo, o monitoramento e acompanhamento do desenvolvimento dos estudantes foram aspectos fundamentais durante o PLE na UFAL. A implementação de estratégias eficientes de monitoramento, o estabelecimento de canais de comunicação e a adaptação das avaliações contribuíram para garantir que os estudantes recebessem o suporte necessário e pudessem desenvolver suas habilidades acadêmicas de forma adequada, mesmo em um contexto desafiador.

4.1.3.4 Experiências compartilhadas pelos professores durante o PLE na UFAL

Os e-books lançados pela EdUfal, oriundos do Edital nº 01/2020, relatam experiências vivenciadas pelos professores da UFAL durante o EOE. Ao todo foram aprovados 43 (quarenta e três) e-books com as temáticas voltadas à Covid-19.

Destacamos algumas reflexões sobre a vivência dos professores durante o EOE compartilhadas por eles através dos e-books, buscando compreender os impactos na adaptação e mudança do ensino presencial para o online.

Em experiência compartilhada com toda a comunidade universitária, Bitterncourt *et al.* (2021), mostram a experiência que tiveram durante o EOE, pois com as limitações impostas na pandemia no tocante a extensão, a coordenação da Famed/ UFAL apresentou uma proposta com ciclos de webnários.

Esse projeto teve como:

objetivo geral fomentar a discussão sobre diferentes temas relacionados à extensão universitária. Os objetivos específicos foram: Promover a integração entre os interessados e atuantes na extensão universitária. Estimular a reflexão sobre como poderão ser desenvolvidas as atividades de extensão durante e após o isolamento social devido ao Covid-19 (Bittencourt *et al.*, 2021, p. 163).

O ciclo de webnários foi dividido em cinco eventos que aconteceram de julho de 2020 a abril de 2021, sendo transmitidos via *Youtube*. Dentre as discussões destacam os desafios impostos pela pandemia em relação a extensão, pois era pouco discutido antes da pandemia a possibilidade de extensão por meio das TDIC.

Outro ponto discutido em um dos webinários foi a questão da desigualdade em Alagoas, destacando também a dificuldade da curricularização da extensão nas IES e a sua pouca valorização nesse ambiente, o que influencia na relação da universidade com a sociedade, causando uma imagem negativa nas IES.

Foi destaque também, “o papel transformador da extensão, enquanto grande mobilizadora social, visto que algumas de suas ações ainda têm um caráter assistencialista, sendo necessária a ruptura do entendimento da extensão como mera prestação de serviços” (Bittencourt *et al.*, 2021, p. 169).

Por fim, destacaram os resultados positivos dos webinários em levantar discussões sobre o futuro da extensão universitária na pandemia e no pós-pandemia, além de proporcionar aos participantes um diálogo proveitoso para o compartilhamento dos projetos de extensão realizados pela UFAL.

Outra experiência relatada por Araújo *et al.* (2021b), mostram a extensão no estágio remoto da docência em enfermagem, no mestrado em enfermagem da UFAL com o objetivo de

apresentar uma nova possibilidade do estágio em docência com adaptação para o contexto pandêmico através de um curso de extensão que promoveu a capacitação de profissionais e discentes de enfermagem a desenvolverem

habilidades voltadas às relações humanas e a saúde mental da mulher no contexto da assistência de enfermagem diante da pandemia do Covid-19 (Araújo *et al.*, 2021b, p. 293 e 294).

A proposta do estágio teve como público-alvo estudantes e profissionais da enfermagem, que logo foi aprovado pelo colegiado do programa e as inscrições foram realizadas pelo sistema integrado de gestão de atividades acadêmicas (Sigaa) da UFAL com uma carga horária de 40 horas e a turma foi composta por 25 participantes.

Foi relatado na experiência o desafio em colocar em prática o que foi aprendido na formação do mestrado, principalmente por ser de forma virtual sem ter tido nenhum tipo de formação para esse contexto. Outros desafios foram relatados como “manuseio da ferramenta escolhida (*Google Meet*), dificuldades na qualidade da internet, dificuldades de presença contínua do aluno no decorrer da aula e ausência do contato humano físico, que cria um vínculo maior entre os envolvidos” (Araújo *et al.*, 2021b, p. 297).

Mesmo com todas as limitações impostas pela pandemia, as autoras afirmam que as estratégias utilizadas no decorrer dos encontros virtuais, através de metodologias ativas, fizeram com que fossem alcançados os objetivos propostos para o curso, principalmente no tocante a interação social.

A partir do projeto “Quem ama, cuida”, vinculado ao ICBS da UFAL, com o objetivo de levar informações para a população estudantil sobre infecções sexualmente transmissíveis, Paes *et al.* (2021) relatam o uso de podcasts e vídeos como suporte para o aprendizado durante o período da pandemia.

Além de capacitar novos estudantes para participarem do projeto de extensão, a execução do projeto durante a pandemia foi realizada de forma online para que o projeto não fosse parado devido as restrições causadas pela pandemia. Os autores relatam a importância das TDIC nesse processo de transição do presencial para o online.

As reuniões com os grupos participantes da capacitação do projeto foram realizadas pelo *Google Meet* e durante os encontros definiram os temas e o cronograma da produção e lançamento dos podcasts e vídeos que seriam lançados durante a pandemia. Inclusive, um ponto que merece destaque é o planejamento e articulação que os envolvidos tiveram para que os produtos do projeto chegassem aos estudantes das escolas, sendo enviados para a secretaria municipal de educação de Maceió, os vídeos publicados no *Youtube* e os podcasts foram publicados pela rádio difusora.

Essas alternativas mostram a resiliência da equipe, que mesmo com todas as dificuldades causadas pela pandemia, puderam alcançar os objetivos do projeto em

“transmitindo conhecimentos novos e essenciais, de forma didática e linguagem simplificada, colaborando para a absorção dos conteúdos propostos. Além disso, a possibilidade de acesso em qualquer momento e local permitiram um maior aproveitamento desses estudantes” (Paes *et al.*, 2021).

Outro relato que precisamos destacar é o de Pitombeira (2021), que a partir de uma apresentação em maio de 2020, através de uma webconferência sobre em um ciclo de palestras sobre a formação continuada de professores de língua estrangeiras no contexto de isolamento social, que destaca o papel das TDIC como protagonista no período do EOE, além de discutir com professores e estudantes de Letras o fortalecimento das conexões para a busca de soluções no período emergencial.

Ela nos chama a atenção para as mudanças no período pós-pandemia, afirmando que o ensino exclusivamente tradicional já não mais atendia as necessidade da sociedade do século XXI e relata problemas de inclusão e espera que com as experiências trazidas pela pandemia, possamos buscar novas estratégias, principalmente no tocante a “necessidade da atualização do professor como atividade contínua, não somente no momento singular da pandemia, mas como um vínculo à profissão docente” (Pitombeira, 2021, p. 41).

Outra prática compartilhada por Ribeiro (2021) para estudantes de Letras-Francês participantes do projeto de extensão para a formação inicial de professores e os que estão matriculados em Estágio Supervisionados Obrigatórios, mostra as contribuições da sala de aula invertida e as TDIC para o aperfeiçoamento da prática pedagógica, inclusive como elemento para a inclusão, como afirma a adoção da

sala de aula invertida favorece a inclusão não somente dos diversos perfis de aprendizagem, mas também de aprendizes com algum tipo de deficiência: ao selecionar e organizar o material para a construção da aprendizagem, o professor tem a possibilidade de escolher materiais que sejam acessíveis para quem tem dificuldade ou deficiência visual, auditiva, ou aprendizes que apresentem quadros de dislexia, por exemplo (Ribeiro, 2021, p. 47).

Além disso, ela afirma que a aplicação dessas metodologias e as mudanças necessárias para a adaptação em qualquer contexto, necessita que o professor formador reconheça a necessidade da inovação em sala de aula para poder passar os seus estudantes, mas a pesquisa realizada por ela em meio ao EOE, também constatou que muitos estudantes reclamavam da sobrecarga de trabalhos na graduação e por isso consideram a aplicação das metodologias ativas em sua prática muito trabalhosa.

Por fim, a partir dos resultados do estudo, ficou constatado que se as metodologias ativas já fossem utilizadas nas salas de aulas, poderia facilitar esse processo no EOE, além de ter uma sala de aula mais autônoma e democrática.

A pesquisa realizada por Ferreira *et al.* (2021) mostra a as lives como espaços formativos em tempos de pandemia, com foco em ações nas áreas da educação especial e da atividade motora adaptada. O estudo mostra as iniciativas realizadas pela Associação Brasileira de Atividade Motora Adaptada (SOBAMA) e o Needi/ UFAL durante a pandemia da Covid-19.

Dentre as ações desenvolvidas, o Needi/ UFAL lançou algumas lives através do Youtube, vejamos em Ferreira *et al.* (2021, p. 75 e 76):

- O impacto da pandemia na invisibilidade da pessoa com deficiência - Neiza de Lourdes Frederico Fumes (PPGE/UFAL) e Viviane Nunes Sarmento (UFAPE/ UFRPE);
- Educação em tempos de crise: políticas e impactos na Educação de Pessoas com Deficiência - Bruno Cleiton Macedo do Carmo (UFAL/Arapiraca) e Larissa Matos Ferreira Ferro (PPGE/UFAL);
- EaD e a Pessoa com Deficiência - Samara Cavalcanti da Silva Melo (UNEAL/PPGE/UFAL) e Maria Vitória Freitas (UFAL);
- Acessibilidade comunicacional para pessoas surdas em tempo de pandemia - Sirlene Vieira Souza (UPE), Luana Luiza da Silva (SEMED - Maceió/PPGE/UFAL), Samara Louise da Cunha Silva (FALE/UFAL), Vinicius Leonel Ferreira de Souza (UNIASSELVI) e Danilo Jatobá Santana (UFAL);
- Reflexões acerca do uso das Tecnologias Digitais pelas pessoas com deficiência visual - Maria Quitéria da Silva (PPGE/UFAL) e Jean Bernardo Vieira da Silva (NAC/UFAL);
- Educação Remota e a Pessoa com Transtorno do Espectro do Autismo e Deficiência Intelectual - Nágib José Mendes (FALE/UFAL) e Raissa Ferreira (PPGE/UFAL).

As temáticas das lives foram desenvolvidas a partir da demanda que surgiram na pandemia e buscaram contribuir com o desenvolvimento das aulas durante o EOE, alcançando muitos públicos, inclusive professores da educação básica de diversos interiores do Brasil, demonstrando a necessidade desse tipo de ação e fortalecendo a prática pedagógica a partir dos relatos de experiências que eram compartilhados nas lives.

A pesquisa de Fernandes *et al.* (2021) reforça o esforço da gestão da UFAL em minimizar os impactos causados pela pandemia, mas afirma que o EOE não foi a melhor saída

para o período pandêmico por contribuir com o aumento da desigualdade e ainda devido as condições precárias de trabalho dos professores e técnicos, e por fim, as autoras destacam que

em consonância com a trajetória do Serviço Social brasileiro, a FSSO/UFAL caminha na trilha construída pelas entidades representativas da categoria de assistentes sociais com vistas a fortalecer um projeto profissional crítico, comprometido com a igualdade de acesso de estudantes à política de educação, numa perspectiva emancipatória. Desta forma, a FSSO tem mantido o compromisso de participação nas instâncias de debate democrático, não se eximindo da defesa da universalidade do acesso ao ensino de qualidade e com respeito às limitações objetivas e subjetivas impostas pela adversidade da pandemia (Fernandes *et al.*, 2021, p. 69).

A partir desses relatos, podemos perceber algumas vivências de professores na UFAL durante o período pandêmico. Contudo, diante desses desafios impostos pela pandemia da Covid-19, esta seção contribui com a pesquisa realizada com os professores da UFAL, a qual pudemos verificar os resultados dessas ações na prática pedagógica dos professores egressos do curso TDMA.

5 METODOLOGIA

Nesta seção, descreveremos a metodologia adotada neste estudo, delineando os procedimentos e as estratégias empregadas na coleta, análise e interpretação dos dados. A fim de alcançar os objetivos propostos nesta pesquisa, é essencial estabelecer uma base metodológica sólida que permita a obtenção de resultados observados e relevantes.

Apresentaremos uma visão geral clara e detalhada do processo metodológico utilizado, com ênfase nos métodos e técnicas selecionadas, bem como nos critérios de seleção adotados, os participantes da pesquisa e os instrumentos de coleta selecionados. Ao estabelecer uma abordagem metodológica bem fundamentada, busca-se garantir a validade e a confiabilidade dos resultados obtidos, bem como promover a replicabilidade e a generalização dos achados.

5.1 Abordagem da pesquisa

A pesquisa tem uma abordagem qualitativa, pois buscou compreender as experiências, registros e significados atribuídos pelos egressos do curso TDMA em relação às suas contribuições com a prática pedagógica no contexto da pandemia na UFAL. A abordagem qualitativa permitiu explorar em profundidade as narrativas dos professores/cursistas, capturando nuances, emoções e contextos específicos que enriqueceram a compreensão do objeto em estudo. Ao adotar essa abordagem, buscou-se uma compreensão interpretativa, considerando a subjetividade e a complexidade das experiências vividas pelos participantes, confiante para uma análise aprofundada e uma visão mais ampla sobre o tema em questão.

Através da pesquisa, buscamos compreender o contexto das ações e estratégias pedagógicas utilizadas pelo Proford/ UFAL em tempos de pandemia e, com isso, fortalecer o desenvolvimento das hipóteses, com base em Weller e Pfaff (2013) que afirmam que é uma etapa fundamental no processo de pesquisa.

Assim, criamos as hipóteses norteadoras da pesquisa, para dar seu contorno inicial, por meio da análise de dados e da realização de investigações sobre a temática. Partimos da premissa inicial de que as formações continuadas oferecidas na UFAL, através do Proford, foram essenciais aos docentes para melhorar sua prática em relação ao uso das tecnologias. Em seguida, pautamos nossos objetivos de estudo nesta premissa.

O fortalecimento das hipóteses em uma pesquisa, em seu momento inicial, envolve a reflexão prévia sobre os saberes a serem investigados. Como nossa pesquisa pretendeu, desde o início, fazer um estudo da percepção dos professores sobre o papel das formações continuadas

oferecidas pelo Proford para o uso das TDIC, sabíamos que essa hipótese primária seria aprimorada com a leitura flutuante e a contagem das unidades de registro das entrevistas. Isto porque, como será visto na seção da análise, optamos por interpretar as entrevistas a partir do método da Análise de Conteúdo de Bardin (2016).

Ao integrar dados provenientes de fontes diversas e metodologias complementares, pudemos ampliar nossa compreensão do fenômeno em estudo e fortalecer as hipóteses propostas. A triangulação de dados desempenhou, portanto, um papel fundamental no aprimoramento da confiabilidade e na solidez dos resultados desta pesquisa.

Além disso, o fortalecimento das hipóteses ocorreu por meio da análise sistemática e aprofundada dos dados coletados. Esse processo envolveu uma identificação de padrões, tendências ou relações nos dados, com a identificação das unidades de registro por frequência, o que pode confirmou a hipótese primária inicial e deu origem as hipóteses secundárias. Igualmente, construímos os objetivos com base nas hipóteses.

Creswell (2014) também fortalece a escolha da nossa abordagem, ao falar que a pesquisa qualitativa se baseia em uma variedade de tradições teóricas e epistemológicas, e que existem diferentes abordagens e técnicas dentro dessa metodologia e que ela busca compreender os fenômenos sociais e humanos a partir da perspectiva dos participantes, explorando suas experiências, ocorrências e significados atribuídos. Ele ressalta a importância de se envolver em um processo de imersão no ambiente de pesquisa, permitindo uma apreensão profunda e contextualizada do fenômeno em estudo.

Além disso, Creswell (2014) enfatiza a flexibilidade da pesquisa qualitativa, que permite a adaptação dos métodos e abordagens de acordo com o contexto e os objetivos da pesquisa. Ele reconhece que a coleta de dados na pesquisa qualitativa pode ocorrer por meio de diversas técnicas, como entrevistas em profundidade, observação participante, análise de documentos e análise de conteúdo e também destaca a importância da análise de dados na pesquisa qualitativa, enfatizando a necessidade de se engajar em um processo rigoroso de codificação e categorização dos dados, identificando temas e padrões emergentes. Ele enfatiza que a interpretação dos dados deve ser fundamentada em uma compreensão teórica sólida e em diálogo constante com a literatura relevante.

Sampieri *et al.* (2013) também afirmam que a pesquisa qualitativa oferece ao pesquisador as oportunidades de aprimorar perguntas da pesquisa durante o processo de interpretação. Nesse sentido, exploramos as experiências dos professores e suas percepções sobre o objeto da pesquisa que é o resultado das ações e estratégias utilizadas no período do EOE, no contexto da formação continuada de professores.

Por fim, utilizando as discussões acerca da importância da pesquisa qualitativa, Braun e Terry (2019, p. 39) afirmam que “o método é adequado para explorar as experiências e práticas das pessoas, suas percepções e entendimentos sobre o tópico de pesquisa, e para pesquisar tópicos delicado”, além de fortalecer o contato direto e contínuo entre o pesquisador e o ambiente a ser pesquisado.

A partir dessa contextualização da abordagem da pesquisa ser qualitativa, definimos o método com base no estudo de caso exploratório único, por se mostrar mais adequado ao estudo proposto, por este realizar a análise dos ambientes e contextos que desenvolvem as ações e estratégias do Proford/UFAL a partir do curso TDMA durante a pandemia da Covid-19 em relação à formação docente e os desafios encontrados no EOE. O estudo de caso baseado em Creswell (2014), além de ser uma abordagem qualitativa, permite ao investigador explorar um único sistema ou múltiplos sistemas delimitados ao longo do tempo, com base em diversas fontes de informações. É uma abordagem de pesquisa que busca investigar um caso específico de forma detalhada, examinando-o em seu contexto real e considerando múltiplas fontes de evidência. O objetivo foi obter uma compreensão do caso em estudo, explorando os aspectos particulares e singulares do fenômeno investigado.

O estudo de caso tem como objeto o Curso TDMA em suas três edições. Buscamos nos aprofundar sobre o curso, seus objetivos, conteúdos programáticos, forma de execução, efeitos desejados *versus* os obtidos, perspectivas em relação aos resultados e a visão dos participantes do curso.

A partir do estudo de caso, procuramos compreender os fenômenos observados, permitindo-nos um maior aprofundamento no objeto de estudo e a análise de um acontecimento contemporâneo que é o EOE na pandemia. Para Yin (2010), o estudo de caso é necessário quando é preciso uma compreensão de uma dada realidade e essa abordagem procura descrever a realidade do objeto do estudo, partindo da vivência dos participantes analisados, de modo a trazer respostas ao problema da pesquisa, com base nessa realidade.

5.2 Local da pesquisa

A pesquisa foi realizada na UFAL, utilizando relatórios sobre a participação dos professores no Curso TDMA e narrativas dos professores egressos desse curso como fontes de dados. Essas informações foram essenciais para a seleção das UA da UFAL onde a pesquisa foi realizada.

A UFAL se destaca por sua relevância no contexto das IFES e sua atuação no estado de Alagoas e no Nordeste brasileiro. Como principal instituição pública de ensino superior de Alagoas, a UFAL desempenha um papel estratégico na formação de profissionais qualificados, na produção de conhecimento científico e no desenvolvimento de projetos que impactam diretamente as comunidades locais. Inserida em um estado com significativos desafios socioeconômicos, a UFAL contribui para a redução das desigualdades regionais, o fortalecimento da educação e a promoção do desenvolvimento social, econômico e cultural em Alagoas e em toda a região Nordeste.

A escolha dos locais de pesquisa dentro da UFAL foi feita com base nesse contexto. Inicialmente, os dados foram coletados por meio de um questionário online disponibilizado para todos os participantes da pesquisa. Com base nesses dados preliminares, foram selecionadas sete Unidades Acadêmicas onde os professores foram entrevistados em narrativas.

As UA escolhidas foram: CECA, CEDU, CTEC, FALE, FAMED, FAU e ICHICA. A escolha se deu a partir da quantidade de pesquisados que preencheram o questionário inicial, sendo essas UA as que tiveram pelo menos cinco participantes, com base nos critérios que serão citados na próxima subseção.

5.3 Participantes da pesquisa

Os participantes de pesquisa desempenharam um papel fundamental neste estudo, pois suas experiências, perspectivas e contribuições constituíram a base para a compreensão e análise dos fenômenos em estudo. Esses participantes foram os professores egressos do curso TDMA, antes e durante a pandemia, selecionados por UA e com base nos critérios de inclusão e exclusão.

Esses critérios foram: ter cursado o curso TDMA com aproveitamento de 70% e com direito a certificado; ter ofertado componentes curriculares no PLE; ter plano de curso no PLE; ter utilizado as TDIC nos componentes curriculares ofertados; UA diversificadas.

No questionário inicial que foi enviado para os 116 (cento e dezesseis participantes), obtivemos respostas de 59 (cinquenta e nove), o equivalente a 50,86% dos egressos do curso TDMA. Seguindo os critérios de escolha, participaram das entrevistas narrativas um participante do CECA, do CEDU, do CTEC, da FALE, da FAMED, da FAU e do ICHICA.

Com base em estudos prévios, pesquisamos os cursos de formações didático-pedagógica, com foco no curso TDMA nos anos de 2018, 2020 e 2021, com levantamento dos egressos desse curso em suas três edições, compreendendo a importância desse curso no

processo formativo dos professores da UFAL e como foi a atuação do Proford no período do EOE.

A análise cuidadosa dos participantes deste estudo revelou sua relevância como representantes-chave do contexto investigado. Os professores egressos do curso TDMA emergiram como protagonistas, cujas experiências antes e durante a pandemia ofereceram uma visão ampla das dinâmicas educacionais em curso. A seleção criteriosa desses participantes, delineada por UA e critérios específicos de inclusão e exclusão, assegurou a representatividade e a pertinência dos dados coletados.

Os critérios estabelecidos, como o desempenho satisfatório no curso, a atuação no PLE, a integração de TDIC em suas práticas pedagógicas, entre outros, não apenas garantiram a homogeneidade do grupo de estudo, mas também forneceram um arcabouço robusto para a análise dos resultados.

A investigação do papel desempenhado pelo Proford/UFAL durante esse período complementou essa análise, destacando sua influência na formação e prática profissional dos professores da UFAL.

Assim, a participação ativa e significativa dos professores egressos do curso TDMA neste estudo não apenas enriqueceu a compreensão dos fenômenos investigados, mas também ressaltou a importância de suas experiências e contribuições para o aprimoramento contínuo do ensino superior.

5.4 Coleta dos dados

A coleta dos dados aconteceu de forma exploratória envolvendo pesquisa documental, bibliográfica, questionários e entrevistas narrativas, que contribuirão com a conceituação e aplicação de metodologias mediadas pelas TDIC, a importância da formação continuada dos professores no ensino superior, a vivência dos professores no EOE, bem como a legislação atual acerca da temática. Dos 59 professores que responderam ao questionário, 7 foram selecionados para participarem das entrevistas, como explicado na seção da análise.

Neste sentido, a pesquisa empírica teve caráter exploratório, pois precisávamos compreender o Proford/UFAL, a partir das experiências docentes no curso TDMA, e seus impactos no uso das tecnologias. Em seguida, realizamos uma análise descritiva e analítica do que foi encontrado a partir das entrevistas, utilizando como método de interpretação de dados a análise de conteúdo de Bardin (2016). Importante frisar que, dentro deste método, após a fase

de leitura flutuante e a contagem, por frequência e homogeneidade das ideias marcantes narradas, reformulamos/ampliamos as hipóteses e criamos objetivos.

A pesquisa bibliográfica foi pertinente à formação de professores, para acompanhar o que a literatura anterior à pandemia já tratava da importância da formação continuada dos professores com foco nas TDIC voltadas à educação, assim como de que modo as leituras atuais, dentro do contexto histórico, têm contribuído com fatores que influenciam essas formações para uma melhoria nas práticas pedagógicas. Tratou-se da primeira fase desta pesquisa.

Segundo Mattar e Ramos (2021, p. 127) “a pesquisa bibliográfica pressupõe a leitura e a análise dos textos escolhidos” e com base nessa pesquisa realizada selecionamos o material bibliográfico que foi a base do estudo sobre o EOE, o qual estamos analisando as perspectivas de professores e outros indivíduos que atuem no ensino sobre a educação no período. Além deste material, nos valem de um conjunto de e-books que foram publicados pela Editora da UFAL (EdUfal) sobre a temática, e que trazem os resultados de pesquisas e perspectivas docentes do período.

A pesquisa documental envolveu legislação do ensino superior, decretos que atingem o ensino superior no período da pandemia e dos projetos de formação do Proford/UFAL. A legislação analisada e envolveu: Constituição de 1988; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/1996; Plano Nacional de Educação – Lei nº 13.005/2014; Portarias do MEC sobre o PLE: Portaria nº 1038 de 7 de dezembro de 2020; Portaria nº 1030 de 1º de dezembro de 2020; Portaria MEC nº 544, de 16 de junho de 2020; Portaria MEC nº 473, de 12 de maio de 2020; Portaria MEC nº 395, de 15 de abril de 2020; Portaria MEC nº 345, de 19 de março de 2020; Portaria nº 343, de 17 de março de 2020; Parecer CNE/CP nº 6/2021.

No contexto específico da pandemia, os decretos e portarias emitidos pelo MEC desempenharam um papel crucial na definição de medidas emergenciais e na adaptação das atividades acadêmicas ao cenário de distanciamento social e restrições sanitárias. Essas normativas refletiram os esforços do governo para mitigar os impactos da crise na educação e garantir a continuidade do ensino de qualidade.

Em suma, a pesquisa documental sobre as legislações do ensino superior, decretos durante a pandemia e projetos de formação do Proford/UFAL contribuiu significativamente para o embasamento teórico e a contextualização das práticas educacionais investigadas neste estudo.

Além da legislação, que nos revela as obrigações legais e conceitos básicos pertinentes ao ensino no período pandêmico, foram analisados documentos oficiais da UFAL que trata do

programa Emetec. Nestes documentos, foram analisadas as atividades formativas promovidas no âmbito da UFAL Conectada, programa institucional voltado ao desenvolvimento de atividades formativas no âmbito do Emetec, programa que busca articular cursos e eventos promovidos no formato EaD para professores, estudantes e técnicos, com a temática da inovação aplicada à educação.

No resultado dos dados do questionário aplicado aos egressos do curso TDMA (Apêndice A) buscamos interpretar, objetivamente, a confirmação das participações no Curso TDMA, além da identificação da UA e da utilização das TDIC como estratégia de aprendizagem em EAO durante o PLE.

Já o roteiro das entrevistas narrativas, elaborado para os professores egressos selecionados (Apêndice B), desempenhou um papel crucial no avanço desta pesquisa. Por meio dessas entrevistas, exploramos questões fundamentais relacionadas à formação continuada de professores e ao impacto do contexto da pandemia em suas práticas pedagógicas, realizando inferências com base no método da análise de conteúdo. Ao analisar as narrativas dos professores egressos do curso TDMA, buscamos não apenas entender os desafios e sucessos enfrentados por eles, mas também identificar oportunidades de aprimoramento e desenvolvimento contínuo durante e após o EOE.

Vale esclarecer que a pesquisa narrativa é um método, enquanto a entrevista narrativa configura-se como um procedimento, uma técnica de produção e coleta de dados. Mattar e Ramos (2021, p. 138) destacam que a entrevista narrativa “procura compreender o significado da experiência vivida por e para um ou alguns indivíduos”. Neste estudo, o objetivo principal foi compreender o significado atribuído pelos professores egressos do Curso TDMA às suas experiências. Por meio dessas narrativas, buscou-se interpretar as vivências individuais e inseri-las em um quadro mais amplo, alinhado ao propósito da pesquisa. A pesquisa narrativa assume especial relevância devido à sua capacidade de engajar os participantes de forma pessoal e reflexiva, permitindo que compartilhem suas histórias de vida e contribuam como coautores do conhecimento produzido. Esse método fortalece a relação entre pesquisador e participante, promovendo confiança e um senso de colaboração mútua, aspectos fundamentais para a profundidade e autenticidade dos dados coletados.

Os dados coletados por meio da pesquisa narrativa permitiram uma compreensão mais profunda e contextualizada da realidade que buscamos analisar a partir dos professores egressos do curso TDMA oferecido pelo Proford/UFAL.

Foram utilizados quadros e outras representações visuais para organizar e apresentar os resultados, fornecendo uma visualização clara das informações coletadas. Essas representações

visuais foram necessárias para facilitar a interpretação e análise dos dados, permitindo identificar padrões e tendências relevantes. Através desses quadros e gráficos, podemos explorar as relações entre as perspectivas dos participantes, bem como comparar diferentes pontos de vista.

Essa forma de coleta de dados nos permitiu compreender de forma mais objetiva e sistemática as experiências dos professores egressos do curso TDMA. Ao integrar a análise qualitativa das narrativas com a visualização dos dados, tivemos uma compreensão mais completa da realidade investigada.

Por fim, nas entrevistas narrativas dos professores egressos do Curso TDMA foram investigadas a experiência vivida pelos egressos do curso TDMA, expressos por sentimentos, histórias, perspectivas, aprendizados e até mesmo possíveis efeitos negativos. Buscou-se uma melhor compreensão dos aspectos subjetivos e pessoais que permearam o percurso formativo desses indivíduos. Os relatos dos participantes revelaram uma diversidade de sentimentos, histórias inspiradoras, perspectivas enriquecedoras e aprendizados significativos, refletindo a complexidade e a diversidade das trajetórias profissionais e pessoais de cada um.

Ao finalizar esta etapa da pesquisa, reafirma-se a importância das narrativas dos participantes como fonte de conhecimento e reflexão, destacando a relevância de considerar as vozes e experiências individuais na busca por uma formação docente mais inclusiva, qualitativa e eficaz.

5.5 Tratamento das fontes de pesquisa

Na revisão de literatura realizamos levantamentos e estudos bibliográficos, realizados para compreender melhor os conceitos e dados iniciais, o que foi feito a partir de pesquisas existentes sobre a temática, como o balanço do Proford/UFAL com base nas discussões de Nunes *et al.* (2018). O estudo de Nunes *et al.* (2018) realizado antes mesmo da Pandemia da Covid-19 analisa os programas de formação continuada de professores em IES públicas brasileiras e como resultado foi apontado que os programas são bem recentes e com poucos investimentos.

Outro ponto importante é que das 103 (cento e três) IES federais e estaduais, em apenas 35 (trinta e cinco) delas foram encontrados programas de formação de continuada de professores, o que justifica ainda mais a importância da nossa pesquisa, inclusive pelos autores identificarem a presença de TDIC nas formações.

Por fim, destacamos a relevância e a abrangência das estratégias adotadas para embasar teoricamente o presente estudo. A revisão de literatura e a análise de estudos prévios proporcionaram um sólido fundamento conceitual e empírico, permitindo-nos compreender mais profundamente o contexto e as questões em análise. A incorporação dos achados de Nunes *et al.* (2018) destacou não apenas a escassez e recenticidade dos programas de formação continuada de professores nas IES públicas brasileiras, mas também a relevância da nossa pesquisa diante desse cenário. Nesse sentido, as fontes de pesquisa tratadas de forma criteriosa e sistemática contribuíram significativamente para a fundamentação teórica e metodológica desta investigação.

Além das fontes bibliográficas, as entrevistas forneceram o material empírico de análise – a percepção real dos professores sobre os aprendizados e efeitos do TDMA em suas práticas. Como informado, dos 59 professores que responderam aos questionários, 7 foram selecionados para responder às entrevistas, compondo o *corpus* desta parte da pesquisa.

5.6 Análise dos dados

Uma prática comumente adotada é a triangulação de dados, que consiste na utilização de múltiplas fontes de informação ou métodos de coleta de dados para corroborar ou refutar as hipóteses em questão. Esta abordagem visa mitigar a possibilidade de viés ou erro, aumentando assim a confiabilidade e a validade das considerações obtidas.

No contexto desta pesquisa, empregamos a triangulação de dados de diversas maneiras. Primeiramente, buscamos consistência e complementaridade nos achados por meio da pesquisa bibliográfica, explorando diferentes perspectivas teóricas e evidências empíricas apresentadas por diversos autores. Além disso, analisamos documentos relevantes, como os projetos do curso TDMA e legislações pertinentes, para enriquecer nosso entendimento do contexto em estudo e validar as conclusões obtidas.

Adicionalmente, recorreremos à coleta de dados através do questionário e das entrevistas narrativas realizadas com os professores cursistas. Essa abordagem nos permitiu acessar perspectivas diretamente relacionadas à experiência prática dos participantes, enriquecendo nossa análise com insights contextuais e percepções pessoais.

Com base nas leituras sobre a temática, além da pesquisa bibliográfica, webgráfica, documental e exploratória, realizaremos entrevistas narrativa com os participantes da pesquisa (professores), tendo em vista a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), sendo tomados todos os cuidados com base na ética e integridade da pesquisa (ANPED, 2019). A

partir das entrevistas realizadas com os professores e as diversas fontes que subsidiaram a pesquisa, tratamos esses dados de acordo com o estudo de caso único, para compreender melhor quais os fatores influenciaram o objeto de estudo, a fim de testar as hipóteses apresentadas.

Seguimos rigorosamente os princípios éticos da pesquisa, obtivemos a autorização do CEP da UFAL, por meio do Protocolo sob o Número do Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) - 63729222.2.0000.5013. Dessa forma, garantimos que todos os participantes envolvidos no estudo fossem protegidos e que suas informações mantidas em absoluto sigilo. Respeitamos a confidencialidade dos dados e adotamos medidas rigorosas para preservar a privacidade e a identidade dos participantes, evitando qualquer forma de exposição ou identificação indesejada. A ética é um princípio fundamental em nossa pesquisa, e estamos comprometidos em conduzir o estudo de maneira responsável e respeitosa, cumprindo todas as diretrizes e regulamentos aplicáveis pelos órgãos competentes.

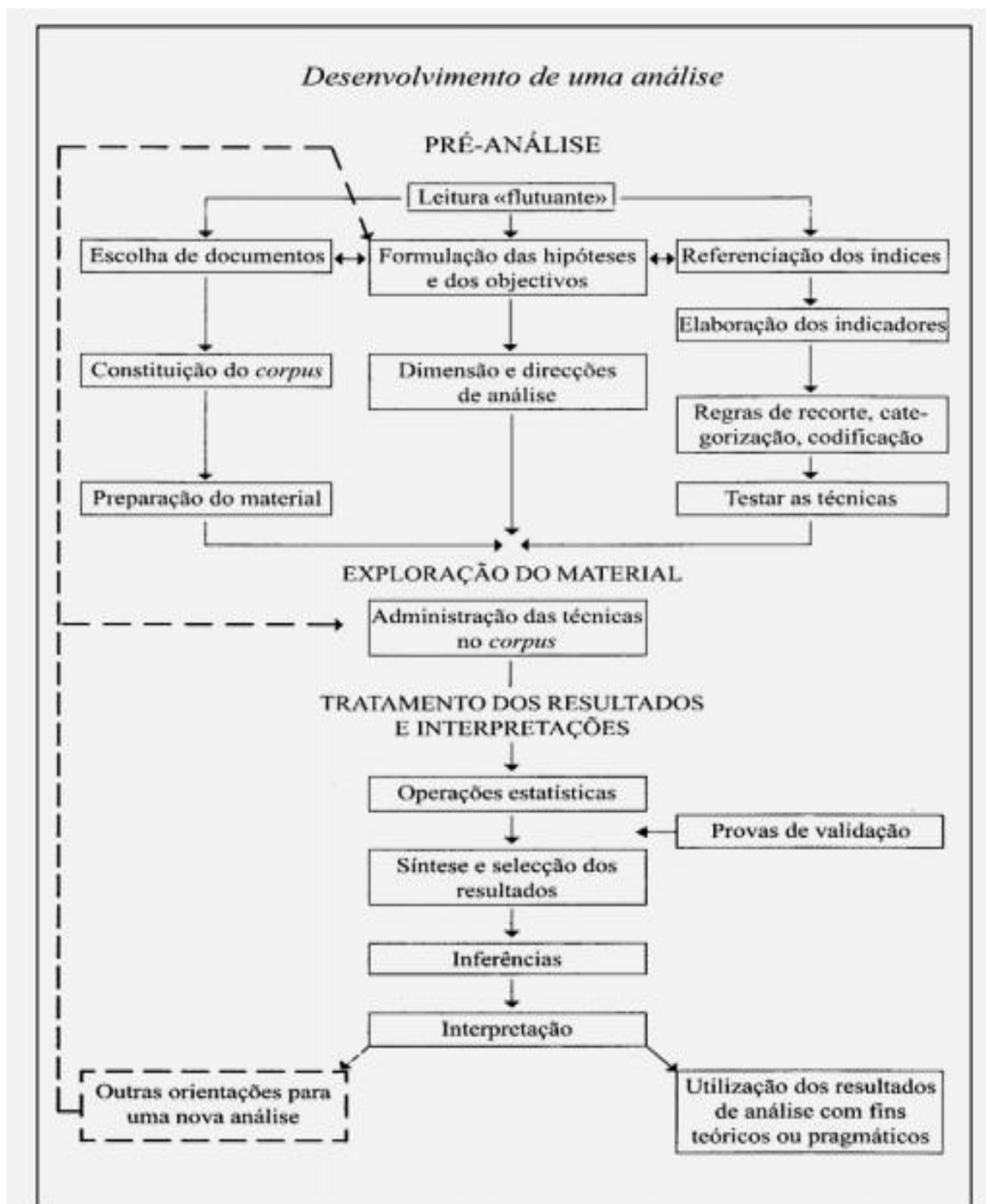
Para a análise dos dados, utilizamos a análise de conteúdo de Laurence Bardin (2016). Deste método, foi realizada uma leitura inicial que permitiu a triangulação de dados, que, de acordo com Sampieri *et al.* (2013), envolve a união de várias fontes de informação; na verdade é um olhar amplo e diversificado sobre os objetivos da pesquisa, que envolve os documentos, o referencial teórico, as narrativas e entrevistas realizadas, e outros instrumentos que possam ser utilizados na pesquisa.

Foram triangulados os documentos, o histórico da formação de professores da UFAL e a legislação pertinente ao professor no ensino superior, além das Resoluções do período do EOE, dos apontamentos e levantamentos dos teóricos pertinentes ao objeto da nossa pesquisa e dos dados obtidos através das entrevistas narrativas realizadas com os professores as coordenações.

Os dados foram interpretados a partir da Análise de Conteúdo, fundamentada em Bardin (2016, p. 48), que identifica como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações”, que poderão instrumentalizar as diversas formas de interpretação dos conteúdos.

Identificamos na Figura 1, uma representação gráfica que facilita a compreensão do processo de análise dos dados, utilizando a Análise de Conteúdo segundo Bardin (2016). Essa estrutura aborda desde a fase de pré-análise até o tratamento dos resultados e interpretação, contemplando todas as etapas fundamentais que garantem a rigorosidade e a profundidade da análise qualitativa dos dados coletados.

Figura 1: Desenvolvimento de uma Análise



Fonte: Bardin (2016, p. 102).

Encerrando esta subsecção, é importante destacar que o processo de análise descrito, aliado à Figura 1 apresentada, contribui para uma visão clara e detalhada dos procedimentos adotados durante a pesquisa. A aplicação da Análise de Conteúdo de Bardin (2016) nos permitiu extrair significados relevantes das narrativas e documentos, assegurando uma compreensão

profunda e consistente das questões investigadas. Esse rigor metodológico reforça a validade dos achados, permitindo que os resultados reflitam de forma fidedigna os aspectos da atuação docente e os desafios enfrentados durante o contexto estudado. Assim, garantimos que as conclusões deste estudo sejam embasadas em práticas éticas e em análises rigorosas, capazes de oferecer contribuições significativas para o campo da educação e para o entendimento do impacto das metodologias adotadas durante o EOE.

5.7 Categorias da pesquisa

As categorias da pesquisa foram definidas a partir do referencial teórico e da pesquisa documental e bibliográfica que está sendo realizada, podendo a partir da continuação da pesquisa e da coleta dos dados das entrevistas e questionários sofrerem alterações.

Quadro 9 – Categorias da Pesquisa

Categoria	Justificativa
1 Formação e Atualização Docente	Reúne os elementos que se referem as capacitações dos docentes para que se adaptem ao EOE e às novas tecnologias. Analisa o impacto do TDMA no desenvolvimento das competências e habilidades necessários ao EOE.
2 TDIC Ensino	Investiga o uso e adaptação às TDIC no ensino, a partir de ferramentas pedagógicas que transformaram a prática docente durante a pandemia.
3 Metodologias Ativas	Busca a compreensão das percepções sobre o uso de metodologias ativas no contexto do EOE, bem como elas foram práticas pedagógicas para engajar os alunos.
4 Interação e Participação Aluno-Professor	Analisa os desafios de interação entre estudantes e professores durante o ensino remoto e a falta de contato visual e participação ativa nas aulas.
5 Suporte e Assistência Técnica	Explora a necessidade de suporte técnico para os professores no uso de novas tecnologias, destacando as dificuldades enfrentadas e a busca por assistência.
6 Adaptação ao EOE e Desafios Pessoais	Entender as dificuldades e adaptações pessoais dos professores ao novo formato de ensino, especialmente no contexto da pandemia, e como conseguiram superá-las; Reunir as menções ao aumento da carga de trabalho e os desafios de equilibrar vida pessoal e profissional durante o período do ensino remoto emergencial.
7 Inclusão e Acessibilidade	Investiga as questões de acessibilidade e inclusão de alunos com deficiência no ensino remoto, destacando as barreiras tecnológicas e as tentativas de adaptação.

Fonte: elaborado pelo autor.

As categorias de pesquisa definidas proporcionam um quadro abrangente para a compreensão dos múltiplos aspectos que influenciaram a docência durante o período do EOE. Cada uma dessas categorias foi estabelecida a partir de uma base teórica, aliada à pesquisa documental e bibliográfica e refinada conforme a coleta de dados das entrevistas narrativas e questionários. As categorias destacam elementos essenciais, desde a formação e capacitação docente até os desafios de adaptação pessoal e técnica enfrentados pelos professores. Essa

estrutura analítica permite uma investigação detalhada das práticas e percepções docentes, visando não apenas compreender as transformações ocorridas durante o EOE, mas também identificar as lições e estratégias que possam ser aplicadas para futuras situações de ensino mediado por TDIC.

5.8 Cuidados éticos na pesquisa

Esta pesquisa foi pautada em todos os cuidados éticos e de integridade, segundo as recomendações da Anped (2019), para que todos os envolvidos não fossem expostos a nenhum dano, evitando constrangimentos e não reduzindo a capacidade de ninguém.

Nossa responsabilidade foi prezar pelo bem-estar dos participantes, antes, durante e depois da pesquisa. Todos os potenciais riscos foram explicados aos participantes. O consentimento dos participantes foi dado através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), a partir desse, todos conheceram a pesquisa para que sua participação fosse autorizada, explicando as consequências e a possibilidade de declinar da participação a qualquer momento. O TCLE indicou como os dados da pesquisa serão publicizados, garantindo o sigilo das informações (Coutinho, 2019, p. 98-103);

Foram observados os princípios éticos da pesquisa sobre a garantia da confidencialidade dos dados da pesquisa, observando o cuidado com a privacidade de qualquer informação e a intimidade dos participantes (Carvalho, 2019, p. 104-112);

A partir do impacto que as TDIC trazem para a sociedade, foi preciso tomar todos os cuidados necessários com o arquivamento de dados, contribuindo inclusive para pesquisas futuras, pois com a possibilidade de compartilhamento de dados através da rede, é possível uma divulgação cada vez mais ampla dos registros da pesquisa (Alves, 2019, p. 120-126);

Todos os cuidados no tocante a garantia da integridade na coleta, produção e análise de dados foram tomados. A partir desse contexto, puderam garantir de que os dados da pesquisa são confiáveis e verdadeiros (Jesus, 2019, p. 127-132).

Com isso, a condução ética da pesquisa não apenas cumpriu com os requisitos normativos, mas também refletiu nosso compromisso com a integridade e o respeito aos participantes. A observância rigorosa dos princípios éticos contribuiu para a qualidade e confiabilidade dos dados obtidos, garantindo que as considerações deste estudo sejam sólidas e pertinentes. Além disso, reforçamos nosso comprometimento em zelar pela dignidade e pelos direitos dos participantes, bem como em promover o avanço do conhecimento científico de maneira responsável e ética.

6 ANÁLISE DAS PERCEPÇÕES E EXPERIÊNCIAS DOS PROFESSORES EGRESSOS DO CURSO TDMA NO CONTEXTO DO EOE DURANTE O PLE DA UFAL

Esta seção foi desenvolvida a partir da coleta de dados que foi realizada com base nos questionários e entrevistas narrativas com professores da UFAL. Nela triangulamos os dados e fizemos a análise de conteúdo com base em nossa metodologia da pesquisa.

6.1 Perfil dos participantes da pesquisa – professores

Após as tentativas de envio do formulário online para os e-mails e alguns números de whatsapp e entrega do formulário impresso nas UA, tivemos 59 (cinquenta e nove) participantes/respondentes, o equivalente a 50,86 % dos 116 (cento e dezesseis) professores egressos do curso TDMA, como descrito no Quadro 10.

Quadro 10 - Participantes Respondentes por UA

Unidade Acadêmica	Quantidade Total dos Egressos/Participantes	Quantidade de Participantes Respondentes
Arapiraca/Penedo	11	2 (18,8%)
CECA	7	6 (85,71%)
CEDU	5	5 (100%)
CTEC	12	5 (41,62%)
ENSENFAR	4	0 (0%)
FALE	8	5 (62,5%)
FAMED	12	6 (50%)
FAU	9	8 (88,88%)
FDA	1	1 (100%)
FEAC	1	1 (100%)
FOUFAL	5	3 (60%)
FSSO	3	1 (33,33%)
ICBS	10	4 (40%)
ICF	1	1 (100%)
ICHCA	10	6 (60%)
ICS	2	0 (0%)
IF	3	3 (100%)
IGDEMA	2	1 (50%)
IM	1	1 (100%)
IP	1	0 (0%)
IQB	4	0 (0%)
Letras – Campus Sertão	1	0 (0%)
Medicina Veterinária – Viçosa	1	0 (0%)
Medicina – Arapiraca	2	0 (0%)
Total	116	59 (50,86%)

Fonte: elaborado pelo autor.

A partir do Quadro 10, percebemos as UA com maiores participantes, a exemplo da FAU, com 8 (oito) participantes, em seguida do ICHCA, FAMED e CECA com 6 (seis) participantes cada, por fim, merecendo destaque: CEDU, FALE e CTEC com 5 (cinco) participantes por UA. Por outro lado, há UA que apresentaram baixos índices de participação, como a FSSO com 33,33% de participação e a Faculdade de Letras do Campus Sertão, o IQB, o Ensenfar, o IP e a Medicina Veterinária de Viçosa e Arapiraca onde não houve participação registrada.

6.1.1 Formação, titulação e tempo de magistério no ensino superior dos professores respondentes ao questionário

Nesta subseção, serão apresentados e analisados os dados referentes à formação acadêmica, titulação máxima e tempo de experiência no ensino superior dos professores respondentes do questionário. Essas informações são fundamentais para compreender o perfil dos professores envolvidos e a relevância de suas trajetórias das TDIC no contexto do EOE.

Quadro 11 – Formação, Titulação e Experiência dos Professores Respondentes em Anos

Professores	Formação	Titulação Máxima	Experiência em Anos
P1	Pedagogia	Doutorado	27
P2	Arquitetura e Urbanismo	Doutorado	21
P3	Letras	Doutorado	14
P4	Arquitetura e Urbanismo	Doutorado	33
P5	Engenharia Civil	Pós-Doutorado	33
P6	Ciências Biológicas	Doutorado	4
P6	Matemática	Doutorado	27
P8	Agronomia	Doutorado	22
P9	Ciências Sociais	Mestrado	22
P10	Medicina	Mestrado	11
P11	Engenharia Ambiental	Doutorado	7
P12	Física	Pós-Doutorado	5
P13	Ciências Biológicas	Doutorado	24
P14	Física	Doutorado	28
P15	Zootecnia	Doutorado	21
P16	Física	Doutorado	16
P17	Pedagogia	Doutorado	9
P18	Arquitetura e Urbanismo	Doutorado	10
P19	Arquitetura e Urbanismo	Doutorado	16
P20	Medicina	Pós-Doutorado	29
P21	Direito	Doutorado	16

P22	Ciências Biológicas	Doutorado	11
P23	Medicina	Especialização	17
P24	Ciências Biológicas	Doutorado	31
P25	Arquitetura e Urbanismo	Doutorado	13
P26	Artes Visuais e Letras	Doutorado	17
P27	Engenharia Elétrica	Mestrado	9
P28	Ciências Sociais e Sociologia	Doutorado	12
P29	Arquitetura e Urbanismo	Doutorado	19
P30	Dança	Doutorado	7
P31	Engenharia Civil	Doutorado	16
P32	Medicina	Especialização	9
P33	Agronomia	Doutorado	20
P34	Engenharia Química	Doutorado	8
P35	Física	Doutorado	9
P36	Ciências Econômicas	Doutorado	31
P37	Odontologia	Doutorado	31
P38	Biblioteconomia	Doutorado	18
P39	Pedagogia	Pós-Doutorado	31
P40	Pedagogia	Pós-Doutorado	16
P41	Arquitetura e Urbanismo	Doutorado	30
P42	Física	Doutorado	16
P43	Engenharia Florestal	Doutorado	7
P44	Arquitetura e Urbanismo e Direito	Doutorado	29
P45	Biblioteconomia	Pós-Doutorado	13
P46	Medicina Veterinária	Pós-Doutorado	10
P47	Arquitetura e Urbanismo	Mestrado	29
P48	Educação Física	Doutorado	4
P49	Odontologia	Doutorado	14
P50	Medicina Veterinária	Doutorado	32
P51	Letras	Pós-Doutorado	11
P52	Medicina	Pós-Doutorado	40
P53	Farmácia	Doutorado	19
P54	Geografia	Pós-Doutorado	3
P55	Letras	Doutorado	20
P56	Serviço Social	Doutorado	19
P57	Odontologia	Pós-Doutorado	8
P58	Biologia	Mestrado	21
P59	Biblioteconomia	Pós-Doutorado	7

Fonte: elaborado pelo autor.

Os professores respondentes do questionário apresentaram uma formação acadêmica diversificada e qualificada, refletindo a amplitude de áreas de conhecimento abrangidas pelo curso TDMA. A análise das titulações e formações dos professores evidencia um perfil

altamente qualificado, com predomínio de doutores e pós-doutores, destacando a capacidade acadêmica e a experiência dos egressos em suas respectivas áreas.

Do total de professores respondentes, observa-se que a maioria possui doutorado, com alguns apresentando titulação de pós-doutorado. A presença de pós-doutores entre os respondentes indica um alto nível de envolvimento com pesquisa e um aprofundamento contínuo em suas áreas de atuação, destacando a importância da formação continuada para a prática docente.

Em termos de experiência docente, muitos dos professores respondentes possuem uma trajetória significativa no ensino superior. Por exemplo, P4, do curso de Arquitetura e Urbanismo e P5, da Engenharia Civil, possuem igualmente 33 anos de experiência. A experiência média entre os docentes varia consideravelmente, de recém-doutores com poucos anos de experiência a professores veteranos com mais de 30 anos de prática no ensino superior. Essa diversidade de experiência enriquece o ambiente acadêmico, permitindo a troca de conhecimentos entre diferentes gerações de professores.

A distribuição de titulação por áreas evidencia ainda um equilíbrio entre especializações e doutorados. Por exemplo, na área de Medicina, há desde professores com especialização até professores com pós-doutorado, refletindo uma variedade de qualificações que contribuem para uma prática pedagógica mais abrangente e diversa. Essa composição é fundamental para entender como a formação acadêmica impacta diretamente a atuação docente.

A análise da formação e da titulação dos respondentes permite observar que o curso TDMA teve impacto em um grupo de profissionais já altamente qualificados, capazes de absorver e implementar inovações pedagógicas, especialmente durante o período do EOE. A formação sólida e a vasta experiência dos professores contribuem para uma aplicação mais eficaz das metodologias e tecnologias aprendidas, além de promoverem uma reflexão crítica sobre os desafios do EOE.

6.1.2 Respostas obtidas pelo questionário X análises

Nas cinco próximas subseções, serão apresentadas as respostas obtidas a partir do questionário aplicado aos egressos, com análises que abrangem diversos aspectos da atuação docente durante o período do EOE na UFAL. Serão discutidos os seguintes pontos: a utilização das TDIC nos componentes curriculares, a ministração de aulas durante a pandemia, a elaboração do plano de ensino durante o PLE, o desenvolvimento dos EAO, bem como os tipos de EAO utilizados. Essa análise busca compreender como os egressos utilizaram as TDIC em

um contexto desafiador, evidenciando as práticas e inovações adotadas em seus componentes curriculares.

6.1.2.1 Utilização das TDIC nos componentes curriculares

Nesta subseção, serão analisadas as respostas dos egressos sobre a utilização das TDIC nos componentes curriculares ministrados durante o EOE. Essa investigação é crucial para entender a capacidade dos egressos de integrar TDIC em um contexto de transição para o EOE.

Quadro 12 – Respostas Sobre a Utilização de TDIC nos Componentes Curriculares

Professores	Respostas	Professores	Respostas
P1	SIM	P31	SIM
P2	SIM	P32	SIM
P3	SIM	P33	SIM
P4	SIM	P34	SIM
P5	SIM	P35	SIM
P6	SIM	P36	SIM
P6	SIM	P37	SIM
P8	SIM	P38	SIM
P9	SIM	P39	SIM
P10	SIM	P40	SIM
P11	SIM	P41	SIM
P12	SIM	P42	SIM
P13	SIM	P43	SIM
P14	SIM	P44	SIM
P15	SIM	P45	SIM
P16	SIM	P46	SIM
P17	SIM	P47	SIM
P18	SIM	P48	SIM
P19	SIM	P49	SIM
P20	SIM	P50	SIM
P21	SIM	P51	SIM
P22	SIM	P52	SIM
P23	SIM	P53	SIM
P24	SIM	P54	SIM
P25	SIM	P55	SIM
P26	SIM	P56	SIM
P27	SIM	P57	SIM
P28	SIM	P58	SIM
P29	SIM	P59	SIM
P30	SIM		

Fonte: elaborado pelo autor.

Os dados apresentados indicam que todos os professores respondentes utilizam ou já utilizaram as TDIC em seus componentes curriculares. O fato de todos os 59 professores responderem afirmativamente demonstra uma adesão universal às TDIC no contexto do ensino, o que pode ser interpretado como um reflexo da necessidade imposta pelo EOE durante a pandemia.

A totalidade dos respondentes utilizando as TDIC sugere que, além da necessidade imposta pelo contexto, os egressos do curso TDMA demonstraram disposição e capacidade para incorporar as TDIC em suas práticas pedagógicas. Esse resultado reforça a relevância do curso para a formação docente, mostrando que as metodologias e ferramentas discutidas durante a formação foram efetivamente aplicadas.

No entanto, é importante aprofundar a análise qualitativa sobre como essas TDIC foram utilizadas. A resposta afirmativa de todos os professores não nos fornece informações detalhadas sobre a variedade de recursos adotados, os objetivos pedagógicos com que as TDIC foram empregadas ou os desafios enfrentados na implementação. Pode-se inferir que o uso das TDIC variou em termos de complexidade, indo desde o uso de plataformas básicas de comunicação, como o *Google Meet* ou *Zoom*, até a implementação de metodologias mais complexas, como a gamificação, a PBL etc., possibilitados por recursos digitais.

A unanimidade na utilização das TDIC aponta ainda para uma possível mudança na cultura pedagógica dos professores, uma vez que muitos, previamente à pandemia, podem não ter tido um contato tão intenso com esses recursos. Nesse contexto, o curso TDMA parece ter desempenhado um papel crucial ao fornecer a esses professores conhecimentos práticos e teóricos para lidar com as exigências do EOE.

Entretanto, o uso das TDIC não é homogêneo entre as diversas áreas do conhecimento. Cada área possui suas especificidades, e a forma como as TDIC são empregadas pode diferir bastante. Embora o dado quantitativo de 100% de adesão seja significativo, ele nos chama à reflexão sobre a necessidade de explorar a qualidade e a efetividade do uso dessas TDIC no processo de ensino-aprendizagem.

Portanto, os dados sugerem que o curso TDMA teve êxito em preparar os egressos para a utilização das TDIC no ensino, mas faz-se necessária uma investigação mais aprofundada sobre como essas tecnologias têm impactado a prática docente, a interação com os estudantes e a efetividade das metodologias aplicadas, de forma a compreender as potencialidades e limitações do uso das TDIC no contexto do EOE e suas implicações futuras para o ensino presencial e híbrido.

Nas entrevistas narrativas, obtemos uma maior profundidade nessas análises, o que nos permitiu explorar as experiências individuais dos professores e entender de forma mais detalhada como as TDIC foram e estão sendo implementadas em diferentes contextos. As narrativas possibilitaram identificar os desafios específicos, as soluções criativas e as práticas que têm funcionado melhor, oferecendo um panorama mais completo sobre a diversidade de experiências e adaptabilidades dos egressos na utilização das TDIC no processo educativo.

6.1.2.2 Oferta de aulas durante a pandemia

Nesta subseção, será analisada a atuação dos professores egressos na oferta de aulas durante o EOE. A maioria dos professores continuou suas atividades no EOE, destacando seu engajamento e adaptação frente aos desafios.

Quadro 13 – Respostas Sobre a Oferta de Aulas na Pandemia

Professores	Respostas	Professores	Respostas
P1	SIM	P31	SIM
P2	SIM	P32	SIM
P3	SIM	P33	SIM
P4	SIM	P34	SIM
P5	SIM	P35	SIM
P6	SIM	P36	SIM
P6	SIM	P37	SIM
P8	SIM	P38	SIM
P9	SIM	P39	SIM
P10	SIM	P40	SIM
P11	SIM	P41	SIM
P12	SIM	P42	SIM
P13	SIM	P43	SIM
P14	SIM	P44	SIM
P15	SIM	P45	SIM
P16	SIM	P46	SIM
P17	SIM	P47	SIM
P18	SIM	P48	SIM
P19	SIM	P49	SIM
P20	SIM	P50	SIM
P21	SIM	P51	SIM
P22	SIM	P52	SIM
P23	SIM	P53	SIM
P24	SIM	P54	SIM

P25	SIM	P55	SIM
P26	SIM	P56	SIM
P27	SIM	P57	SIM
P28	SIM	P58	NÃO
P29	SIM	P59	SIM
P30	SIM		

Fonte: elaborado pelo autor.

Os dados coletados indicam que a grande maioria dos professores respondentes ministrou componentes curriculares durante o período da pandemia. Dos 59 professores respondentes, apenas um não ministrou aulas nesse período, o que evidencia um engajamento significativo dos egressos do curso TDMA em continuar suas atividades docentes mesmo em meio aos desafios do EOE.

Esse elevado percentual de participação demonstra que os professores estavam dispostos e aptos a se adaptar ao novo formato de ensino imposto pela pandemia. A ministração de aulas durante a pandemia exigiu dos professores não apenas a utilização das TDIC, mas também uma reconfiguração de suas práticas pedagógicas para atender às necessidades dos estudantes em um ambiente virtual. Essa situação reflete o impacto direto da formação oferecida pelo curso TDMA.

Ressaltamos que o fato de praticamente todos os professores terem ministrado aulas durante a pandemia indica também um fortalecimento da resiliência docente e da capacidade de adaptação a contextos adversos. Essas experiências representam um legado importante para o futuro da educação, pois os desafios enfrentados e superados durante esse período podem contribuir para a consolidação de práticas pedagógicas mais flexíveis e inovadoras.

6.1.2.3 Elaboração de plano de componente curricular durante o PLE-UFAL

Já nesta subseção, será abordada a experiência dos professores na elaboração de planos de componentes curriculares durante o PLE da UFAL. A análise se baseia nos dados coletados por meio do questionário, que mostra que a grande maioria dos professores egressos do curso TDMA continuou a ministrar disciplinas no EOE.

Quadro 14 – Respostas Sobre a Elaboração de Plano de Componentes Curriculares Durante o PLE-UFAL

Professores	Respostas	Professores	Respostas
P1	SIM	P31	SIM
P2	SIM	P32	SIM
P3	SIM	P33	SIM
P4	SIM	P34	SIM
P5	NÃO	P35	SIM
P6	SIM	P36	SIM
P6	SIM	P37	SIM
P8	SIM	P38	SIM
P9	SIM	P39	SIM
P10	SIM	P40	SIM
P11	SIM	P41	SIM
P12	SIM	P42	SIM
P13	SIM	P43	SIM
P14	SIM	P44	SIM
P15	SIM	P45	SIM
P16	SIM	P46	SIM
P17	SIM	P47	SIM
P18	SIM	P48	SIM
P19	SIM	P49	NÃO
P20	SIM	P50	SIM
P21	SIM	P51	SIM
P22	SIM	P52	SIM
P23	SIM	P53	SIM
P24	SIM	P54	NÃO
P25	NÃO	P55	NÃO
P26	SIM	P56	SIM
P27	SIM	P57	NÃO
P28	SIM	P58	SIM
P29	SIM	P59	NÃO
P30	SIM		

Fonte: elaborado pelo autor.

No contexto do PLE da UFAL, observa-se que a maioria dos professores respondentes elaborou planos de disciplina durante a pandemia. Dos 59 professores entrevistados, apenas 7 indicaram que não elaboraram planos de componente curricular, o que representa um alto nível de envolvimento dos professores na adaptação curricular ao EOE.

A elaboração de planos de componente curricular durante o PLE exigiu dos professores um esforço significativo de planejamento e adaptação das metodologias tradicionais para um ambiente virtual. Esse processo, além de evidenciar a disposição dos professores em continuar

suas atividades, também mostra o compromisso com a qualidade do ensino oferecido, mesmo em um contexto de incertezas e desafios.

Os planos de componente curricular tiveram que ser reestruturados para incluir atividades que fossem eficazes em um formato remoto, muitas vezes utilizando metodologias ativas para manter o engajamento dos estudantes e promover a aprendizagem significativa.

O fato de que a maioria dos professores tenha elaborado seus planos de componente curricular durante o PLE reflete mais uma vez a eficácia da formação oferecida pelo curso TDMA, que preparou os professores para desenvolver estratégias de ensino flexíveis e adaptadas ao uso das TDIC. No entanto, foi fundamental explorar, por meio das entrevistas narrativas, como esses planos foram implementados e quais os principais desafios enfrentados na prática, a fim de compreender melhor os impactos reais dessas adaptações no ensino e na aprendizagem dos estudantes.

6.1.2.4 Desenvolvimento de EAO durante o PLE

Nesta subseção, será analisado o desenvolvimento e a adoção dos EAO pelos professores durante o PLE da UFAL, a partir dos dados elencados no Quadro 15.

Quadro 15 – Respostas Sobre o Desenvolvimento de Espaços de Aprendizagem Online no PLE-UFAL

Professores	Respostas	Professores	Respostas
P1	SIM	P31	NÃO
P2	SIM	P32	SIM
P3	SIM	P33	SIM
P4	SIM	P34	SIM
P5	NÃO	P35	SIM
P6	SIM	P36	SIM
P6	SIM	P37	SIM
P8	SIM	P38	NÃO
P9	SIM	P39	SIM
P10	SIM	P40	SIM
P11	SIM	P41	SIM
P12	SIM	P42	SIM
P13	SIM	P43	SIM
P14	SIM	P44	SIM
P15	SIM	P45	SIM
P16	SIM	P46	SIM
P17	SIM	P47	SIM

P18	SIM	P48	SIM
P19	SIM	P49	NÃO
P20	SIM	P50	SIM
P21	SIM	P51	SIM
P22	SIM	P52	SIM
P23	NÃO	P53	SIM
P24	SIM	P54	NÃO
P25	NÃO	P55	NÃO
P26	SIM	P56	SIM
P27	SIM	P57	NÃO
P28	SIM	P58	SIM
P29	SIM	P59	NÃO
P30	SIM		

Fonte: elaborado pelo autor.

Dos 59 egressos que responderam à pesquisa, 49 afirmaram ter desenvolvido ou adotado algum EAO, durante o PLE da Ufal. Isso representa aproximadamente 83% dos participantes, indicando uma tendência significativa entre os egressos em utilizar TDIC para adaptar-se ao EOE.

Por outro lado, 10 egressos (cerca de 17% dos respondentes) informaram que não adotaram nenhum EAO nesse período. Essa parcela é relevante e sugere a existência de obstáculos que podem ter dificultado a implementação de EAO por parte desses profissionais. Possíveis fatores incluem limitações de acesso à tecnologia, falta de familiaridade com as ferramentas digitais, resistência a mudanças metodológicas ou desafios pessoais e profissionais impostos pela situação emergencial.

A análise desses dados indica que, embora a maioria dos egressos tenha conseguido utilizar algum EAO, uma parcela significativa não desenvolveu ou adotou esses EAO durante o PLE da UFAL. Isso sugere que o Proford pode fortalecer ainda mais as formações voltadas para a criação e utilização de EAO, oferecendo suporte adicional para que todos os professores possam integrar efetivamente as TDIC em suas práticas pedagógicas, especialmente em contextos emergenciais que exigem adaptações rápidas.

6.1.2.5 EAO adotados no PLE

A compreensão dos EAO adotados pelos professores durante o PLE da Ufal é essencial para avaliar a efetividade das formações oferecidas pelo PROFORD e identificar oportunidades

de aprimoramento. Com base nas respostas de 59 participantes da pesquisa, foi possível mapear os principais EAO utilizados pelos professores.

O AVA/Moodle destacou-se como a plataforma mais adotada, mencionada por 35 professores, o que representa aproximadamente 71% dos respondentes. Este dado evidencia a preferência pela utilização de AVA institucionalizados, possivelmente devido à familiaridade com a plataforma e ao suporte oferecido pela Ufal.

Em seguida, o *Padlet* foi citado por 29 professores (59%), indicando sua relevância como recurso complementar para atividades interativas e colaborativas. O *Padlet* tem sido reconhecido por sua interface intuitiva e pela facilidade de criação de murais virtuais, o que pode ter contribuído para sua ampla adoção.

O *Google Meet* foi utilizado por 11 professores (22%), refletindo a necessidade de manter a comunicação síncrona com os estudantes em um contexto de EOE. Além disso, o *Google Classroom* foi mencionado por 9 professores (18%), servindo como alternativa ou complemento ao AVA/Moodle para a gestão de atividades e materiais didáticos.

Outros recursos notáveis incluem:

- *Jamboard*: Utilizado por 5 professores (10%), favorecendo a criação de quadros interativos para aulas mais dinâmicas.
- *Blogs* e *WebQuest*: Citados por 5 e 3 professores, respectivamente, demonstrando a busca por diversificação de recursos educacionais.
- *YouTube* e *Instagram*: Mencionados por alguns professores, indicando o uso de plataformas de mídia social para engajamento e disseminação de conteúdo.

A análise das respostas mostra que muitos professores optaram por combinar diferentes EAO e TDIC para enriquecer o processo de ensino-aprendizagem. Por exemplo, houve menções à integração do AVA/Moodle com metodologias como a Sala de Aula Invertida, além do uso concomitante de ferramentas colaborativas como o *Padlet*, *Google Docs* e *Jamboard*.

Essa combinação de recursos sugere uma tendência dos professores em explorar múltiplas possibilidades tecnológicas para atender às demandas pedagógicas emergentes. A utilização de diversas plataformas também pode refletir a necessidade de adaptar-se às preferências dos estudantes e às especificidades de cada disciplina.

Embora a maioria dos professores tenha demonstrado proficiência no uso de EAO, a variedade de TDIC mencionadas também aponta para a existência de desafios relacionados à integração tecnológica. Alguns professores relataram dificuldades dos estudantes em interagir com certos ambientes virtuais, como mencionado na utilização do Canva e de mapas conceituais.

CECA	1
FAU	1
Total	7

Fonte: elaborado pelo autor.

Os professores entrevistados puderam expressar, através das entrevistas narrativas, pontos cruciais para o resultado da nossa pesquisa, destacando suas percepções sobre os desafios e as adaptações necessárias durante o EOE. Esses relatos forneceram insights sobre a utilização das TDIC, as estratégias de ensino adotadas, o suporte institucional recebido, bem como as dificuldades enfrentadas no contexto do EOE. Além disso, foram mencionadas questões relacionadas à interação com os estudantes, ao desenvolvimento de atividades educativas e ao impacto pessoal e profissional causado pelas mudanças impostas pela pandemia. Essas narrativas contribuíram significativamente para a construção das categorias de análise e para a compreensão mais ampla das experiências docentes nesse período atípico.

6.2 Análise de dados das entrevistas narrativas

As diversas fases de desenvolvimento desta pesquisa nos permitiram observar, até a presente fase, conceitos necessários ao desenvolvimento das ideias relacionadas com a formação de professores no período de EOE, assim como a percepção de como o Proford/Ufal pode contribuir para o desenvolvimento de diversos conhecimentos relacionados ao EOE.

Nossa trajetória de estudos percorreu a análise das dificuldades do professor, dentro do campo da sua formação, no período pandêmico. Nos debruçamos sobre como as IFES brasileiras desenvolveram o EOE, a partir de uma ampla pesquisa documental. Buscamos as políticas públicas do período, expressas em leis, portarias e outras normas variadas, a fim de entender a maneira como a educação deveria ser realizada da maneira real como o foi. Deste contexto, extraímos as competências e habilidades necessárias aos professores não apenas para o contexto pandêmico, mas, sobretudo, para uma prática pedagógica ancorada nas TDIC, aparatos sociais que não reorganizaram apenas a vida escolar e acadêmica, mas toda forma de sociabilidade moderna. A partir destes estudos, documentamos as estratégias de formação continuada adotadas nas IFES, o que nos permitiu entender, quais caminhos e propostas concretas foram adotados no ensino superior brasileiro, em âmbito público.

A visão geral do contexto formativo docente no período pandêmico nos permitiu olhar para a realidade que nos é mais próxima: a UFAL Aqui, munidos dos objetivos inicialmente propostos de entender como o Proford influenciou na percepção docente sobre o ensino,

realizamos a análise de documentos e relatórios que nos contaram um pouco da história desse movimento educativo. E, como escreve Le Goff (1996, p. 535),

De fato, o que sobrevive não é o conjunto daquilo que existiu no passado, mas uma escolha efetuada quer pelas forças que operam no desenvolvimento temporal do mundo e da humanidade, quer pelos que se dedicam à ciência do passado e do tempo que passa, os historiadores.
Esses materiais da memória podem apresentar-se sob duas formas principais: os monumentos, herança do passado, e os documentos, escolha do historiador.

Com base nisso, este estudo não deixa de ser, quanto aos documentos resgatados e analisados do Proford UFAL, um trabalho historiográfico, já que analisados nosso passado – embora recente – a partir das experiências selecionadas para a memória do programa. Abrimos caminho para reflexões específicas acerca da eficiência deste Programa. Trouxemos à luz as linhas mestras do TDMA, com a análise da sua justificativa, objetivos, metodologia, currículo, forma de avaliação e quantidade de egressos. Esses dados, de maneira objetiva, nos encaminharam a produção de dados sobre evasão, quantidade de formandos, efetividade prática do programa, dentre outras variáveis imprescindíveis a sua compreensão.

Dentre os resultados obtidos dessa primeira fase – análise documental – identificou-se que o PLE teve uma série de benefícios a melhoria das práticas pedagógicas dos professores, como a possibilidade de adaptar, de maneiras ainda não experimentadas pelos professores, o processo de ensino e aprendizagem. Isso foi possível graças a adaptação de recursos e aprendizagem sobre programas disponíveis, bem como o estudo de técnicas e metodologias projetados para o ensino online. Do lado inverso, evidenciaram-se os pontos negativos ou dificuldades nascidas do período. Um bom exemplo foi o Burnout causado pelo trabalho online, caracterizado pelo fluxo ininterrupto de demandas e comunicações internas e externas, haja vista que o uso das redes sociais se popularizou como mecanismo de contato direto entre os pares e seus estudantes.

Os dados e estudos analisados revelaram extremo desgaste dos professores, mas não apenas deles: os estudantes também sofreram os impactos de um novo formato organizacional das práticas universitárias. Some-se a isto a desigualdade de acesso amplo as tecnologias (hardware, software e internet) se transformaram nos maiores desafios aos estudantes, principalmente os mais pobres e que residem nos interiores do estado.

Mesmo assim, a UFAL se destacou com uma série de estratégias de inclusão econômica para os seus estudantes, com políticas de acesso a internet e demais tecnologias de acesso à educação. Igualmente forte foi o esforço desta instituição em promover um ambiente apropriado

ao trabalho docente, com a formação e suporte aos professores, como foi o caso dos cursos promovidos pelo Proford.

Apesar dos esforços da UFAL em implementar estratégias de inclusão e apoio tanto para estudantes quanto para professores, é importante destacar o tempo que a instituição levou para retomar suas atividades durante a pandemia. A demora na retomada das aulas gerou um período de incerteza e prejuízos educacionais significativos, especialmente para os estudantes mais vulneráveis que já enfrentavam barreiras de acesso à educação. Essa lentidão em responder aos desafios impostos pela pandemia pode ter intensificado o impacto do distanciamento social sobre o processo de aprendizagem e o bem-estar dos estudantes. Embora as iniciativas adotadas posteriormente, como o PLE e os cursos de formação para professores, tenham buscado mitigar esses problemas, a resposta mais rápida poderia ter minimizado o desgaste emocional e acadêmico de todos os envolvidos, garantindo uma continuidade mais eficaz do ensino.

Essa situação destacou a importância de compreender as percepções dos professores que enfrentaram o EOE. Nesse sentido, a coleta de experiências dos egressos do curso TDMA foi essencial para identificar como os desafios e adaptações influenciaram suas práticas pedagógicas.

A fim de dar continuidade a esta pesquisa, foram colhidas as percepções e experiências dos professores egressos do curso TDMA no contexto do EOE. Conforme o quadro 16, foram entrevistados 7 professores, conforme os critérios de inclusão e exclusão já mencionados. A análise dos dados colhidos aconteceu na seguinte ordem Bardin (2016, p. 125):

- 1) Pré-análise
- 2) Exploração do Material
- 3) Tratamento dos dados, a inferência e a interpretação.

Conforme Bardin (2016) nos explica, essa primeira fase é organizativa. Nela, os documentos são escolhidos e as hipóteses e objetivos são formulados, criando-se os indicadores de interpretação final. A seguir, explicitamos o caminho percorrido nessa primeira fase, em nossa pesquisa.

6.2.1 Pré-análise

O momento da pré-análise permite que os objetivos e hipóteses de estudo possam ser formulados, dando uma direção à análise. Em suas palavras:

Geralmente, esta primeira fase possui três missões: a escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação das hipóteses e dos objetivos, ou, inversamente, o objetivo só é possível em função dos documentos disponíveis; os indicadores serão construídos em função das hipóteses, ou, pelo contrário, as hipóteses serão criadas na presença de certos índices. A pré-análise tem por objetivo a organização, embora ela própria seja composta por atividades não estruturadas, abertas”, por oposição à exploração sistemática dos documentos (Bardin, 2016, p. 125-126).

Nesse processo, realizamos a leitura flutuante das 7 entrevistas que foram colhidas, processo esse que se deu a partir do contato inicial com o material coletado e transcrito. Neste ato, deixamo-nos invadir pelas primeiras impressões sobre a percepção dos professores acerca da importância da formação continuada. A escolha dos documentos foi, assim, determinada a priori: todas as entrevistas realizadas serviram como base à análise, formando o nosso *corpus* da pesquisa. A regra da exaustividade serviu como base da escolha, já que tivemos acesso a 7 sujeitos da pesquisa, que forneceram suas percepções em suas respectivas entrevistas, todas devidamente incluídas para análise neste processo.

Vale destacar, igualmente, que foi adotada a regra da homogeneidade, segundo a qual todos os participantes tinham certas características: todos eram professores do quadro permanente da Ufal; todos tinham participado e concluído o curso TDMA do Proford; todos estavam ativos no período de pandemia; todos continuam ativos no período atual em algum dos cursos da Ufal. Enquadrando-se cada um dos sujeitos da pesquisa em padrões identitários coesos, Bardin (2016) nos explica que há um padrão de homogeneidade no *corpus*.

Por fim, o momento de escolha dos materiais (entrevistas, documentos e o referencial teórico) adotou a regra da pertinência: diante da adequação das entrevistas as temáticas debatidas na pesquisa, todas serviram como base de interpretação das informações relacionadas a eficiência do Proford.

6.2.2 Formulação das hipóteses e objetivos

Com isto, conseguimos formular as hipóteses orientadoras da análise. Bardin (2016, p. 128), explica que “levantar uma hipótese é interrogarmo-nos: ‘será verdade que, tal como sugerido pela análise a priori do problema e pelo conhecimento que dele possuo, ou, como as minhas primeiras leituras me levam a pensar que...?’”. As hipóteses precisam ser estabelecidas nesta fase, permitindo que a análise do *corpus* seja orientada para os procedimentos exploratórios de descoberta. Como a autora também preconiza: “formular hipóteses consiste,

muitas vezes, em explicitar e precisar – e, por conseguinte, em dominar – dimensões e direções de análise, que apenas de tudo funcionam no processo” (Bardin, 2016, p. 130).

Quadro 17: Formulação da Hipótese Primária e do Objetivo Primário

Hipótese Primária	Objetivo Primário
As formações continuadas realizadas pelo Proford na UFAL para o uso das tecnologias digitais no ensino remoto emergencial foram fatores cruciais para a adaptação e o aprimoramento da prática docente durante a pandemia, possibilitando maior engajamento dos alunos e atualização dos professores.	Analisar como as formações continuadas realizadas pelo Proford na UFAL para o uso de tecnologias digitais no ensino remoto emergencial influenciaram a prática docente, com a respectiva avaliação de seu impacto no engajamento dos alunos e na atualização dos professores durante a pandemia.

Fonte: Elaboração do autor.

Este é o tema central desta pesquisa, cujo objetivo é compreender como foram realizadas as formações docentes na UFAL pelo Proford durante o período do EOE, sendo natural que nossa hipótese primária (e o objetivo primário, em sua consequência) partam de uma afirmação neste sentido. Temos como ponto de partida entender o papel desses cursos nesse processo de continuidade e melhoria do ensino ocorrido durante o EOE. Por isso, precisamos, em um primeiro momento, investigar como as ações de formação continuada influenciaram na prática docente, e de que forma isso pode ter acontecido.

A leitura flutuante realizada no material nos permitiu elaborar esta hipótese, a partir das nossas impressões acerca do papel desse Programa para os professores.

No campo das hipóteses secundárias, temos as suposições complementares, como Lakatos e Marconi (2007) nos ensinam: elas surgem como desdobramentos da ideia inicial, tendo caráter de uma relação causal que se estabelece entre a hipótese principal e outras perspectivas de estudos. De maneira idêntica, e com uma finalidade didática (já que poderemos investigar cada hipótese ao lado de seu respectivo objetivo de estudo) os objetivos secundários são, em relação a meta inicial e primeira, seu complemento e detalhamento, ao ponto que desdobram as tarefas a serem realizadas para que os objetivos secundários sejam atingidos. Para cada ideia a ser explorada, propomos um correspondente objetivo, a ser buscado por meio da interpretação dos dados. Deste modo, construímos o Quadro 22 a seguir para tornar visível essa correlação:

Quadro 18: Formulação das Hipóteses e Objetivos Secundários

	Hipóteses Secundárias	Objetivos Secundários
A	A formação continuada de professores tem impacto direto na prática docente, estimulando a adoção de metodologias ativas e tecnologias.	Investigar o impacto direto da formação continuada de professores na adoção de novas metodologias e tecnologias, observando como essas mudanças foram incorporadas na prática docente.

B	A pandemia acelerou o uso de TDIC no ensino, forçando professores a adaptarem suas práticas para o ambiente online.	Examinar se a pandemia acelerou o uso de tecnologias no ensino.
		Verificar se houve a adaptação dos professores às exigências do ambiente online e às TDIC disponíveis.
C	O Curso TDMA proporcionou o desenvolvimento de competências que permitiram aos professores adotar novas práticas pedagógicas	Avaliar o papel do curso TDMA no desenvolvimento de competências pedagógicas.
		Avaliar igualmente se o Curso TDMA ajudou os professores a adotarem novas práticas pedagógicas eficazes no ensino remoto.
D	A adoção de plataformas digitais e metodologias ativas contribuiu para a retenção dos alunos, mas a falta de interação visual e participação ativa representou um desafio significativo para o professor no contexto do ensino remoto.	Identificar os desafios enfrentados pelos professores no uso de plataformas digitais e metodologias ativas, a fim de compreender as dificuldades de interação visual e participação ativa dos estudantes no contexto do ensino remoto.
E	O Proford foi um pilar essencial para o desenvolvimento de novas competências docentes, mas sua oferta ainda precisa ser ampliada para atender a todas as demandas emergentes.	Analisar a contribuição do Proford no desenvolvimento de competências docentes, para entender se o programa é realmente importante a fim de propor sua ampliação ou modificação.

Fonte: Elaboração do autor.

Essas hipóteses foram elaboradas a partir das visões e percepções dos professores entrevistados. Suas visões reforçam, a priori, essas possibilidades, de modo que podemos seguir o fluxo investigativo e averiguar se, de fato, essas ideias condizem com os fatos. Para cada afirmação a ser confirmada, um respectivo objetivo em comum, o que nos dá enorme clareza da direção a ser seguida a seguir.

6.3 Codificação

A codificação, para Bardin (2016, p. 133) é o momento de tratamento do material. Em suas palavras, “corresponde a uma transformação – efetuada segundo regras precisas – dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo ou da sua expressão”. Ela acontece a partir da escolha das unidades; seleção da regra de contagem e, por fim, a formulação das categorias de análise.

Nessa primeira etapa, precisamos selecionar as unidades de registro, que servem como menor unidade de significado de um dado assunto. Escolhemos, para fins de seleção dessas unidades, a regra da frequência, realizando a contagem da quantidade de palavras que se repetem e tem ligação com a formação docente realizada pela Ufal, por meio dos cursos do Proford, e seu possível significado. Neste sentido, Bardin (2016, p. 134) explica:

Todas as palavras do texto podem ser levadas em consideração ou pode-se reter unicamente as palavras-chave ou as palavras-tema (*symbols* em inglês); pode-se igualmente fazer-se a distinção entre palavras plenas e palavras vazias; ou ainda efetuar-se a análise de uma categoria de palavras:

substantivos, adjetivos, verbos, advérbios (...) a fim de se estabelecer quocientes.

Após leitura atenta das palavras e de seus significados nos documentos analisados, conseguimos produzir um quadro com as unidades de registro para cada um dos(as) participantes narradores da pesquisa, cuja contagem levou em conta a frequência de suas aparições (da maior à menor quantidade). Foram considerados o objeto/referente (que são as temáticas de fundo no qual as unidades foram encontradas), os acontecimentos (fatos da realidade que surgem no contexto das falas) e os(as) narradores receberam a nomenclatura de entrevistados, recebendo o gênero masculino (já que a palavra comporta o artigo masculino e feminino) para evitar que pudessem ser identificados, tendo sido numerados de E1 a E7. Apresentamos, a seguir, as unidades de registro levantadas nesta fase:

Quadro 19: Unidades de Registro com Maior Frequência entre os 7 Entrevistados

Frequência	Unidade de Registro	Objeto	Acontecimento
41	Formação continuada	Formação e atualização docente	A importância de revisitar teorias, aprender novas tecnologias e metodologias, destacando a relevância do Proford e TDMA.
34	TDIC	Recursos no ensino remoto e presencial	Uso de recursos como <i>Moodle</i> , <i>Google Meet</i> , <i>Padlet</i> , entre outras, com destaque para os desafios de adaptação e o impacto na prática pedagógica.
28	Metodologias ativas	Práticas pedagógicas inovadoras	Adaptação das metodologias ativas no ensino remoto, com exemplos como gamificação, <i>quizzes</i> , e sala de aula invertida.
25	Interação estudante-professor	Dificuldades no EOE	Desafios na interação com estudantes, principalmente com o uso de câmeras desligadas e falta de participação nas aulas online.
15	Suporte técnico	Necessidade de assistência tecnológica	Demandas por suporte técnico durante as aulas remotas, para lidar com dificuldades no uso das ferramentas digitais.
12	Adaptação ao EOE	Desafios pessoais e superação	Relatos de frustração com o EOE, adaptação aos novos recursos e metodologias, e superação de barreiras tecnológicas.
10	Carga de trabalho docente	Desafios de conciliar vida pessoal e trabalho	Dificuldades em equilibrar as demandas do trabalho remoto e as responsabilidades pessoais, especialmente durante a pandemia.
8	Inclusão	Educação inclusiva	Desafios de adaptar recursos tecnológicos para estudantes com deficiência no EOE e presencial.

Fonte: Elaboração do autor.

Para chegarmos neste resultado, foi necessário compor um quadro para cada um dos professores entrevistados (**Anexo D**), no qual os mesmos indicadores foram, a priori, separados por entrevista e, em um momento secundário, foi feita a contagem geral das unidades de registro encontradas em todas as entrevistas (as unidades em comum) que foram consideradas, a partir

de então, os temas de relevância indicados por todos os participantes narradores. Em seguida, foi realizada a contagem e o cálculo matemático para indicar a frequência total em todos os discursos das unidades de registro selecionadas.

Assim, conseguimos expor, de maneira objetiva, as unidades de registro no quadro abaixo:

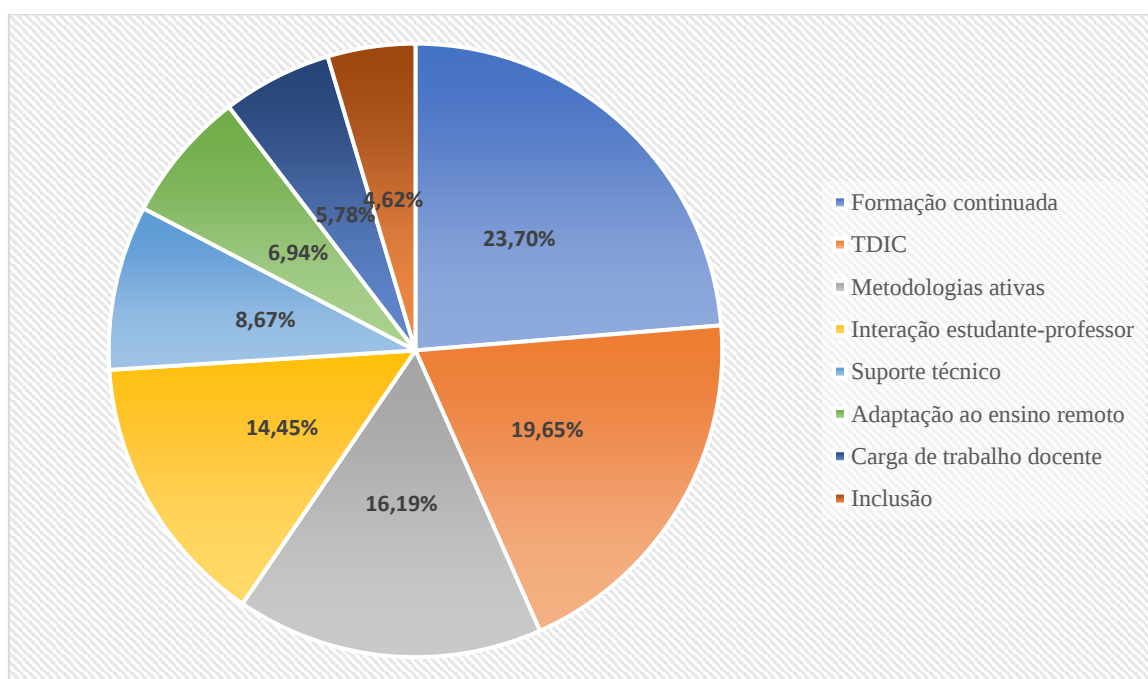
Quadro 20: Porcentagens das Unidades de Registro nas 7 Entrevistas

Unidade de Registro	Frequência Total	Porcentagem
Formação continuada	41	23,70%
TDIC	34	19,65%
Metodologias ativas	28	16,19%
Interação aluno-professor	25	14,45%
Suporte técnico	15	8,67%
Adaptação ao ensino remoto	12	6,94%
Carga de trabalho docente	10	5,78%
Inclusão	8	4,62%
Total	173	100%

Fonte: Elaboração do autor.

Como os dados nos mostram, houve enorme repetição de termos como formação continuada e TDIC, que, juntos, compuseram grande parte da frequência total das unidades de registro (43,35%):

Gráfico 1: Frequência das Unidades de Registro dos Entrevistados



Fonte: Elaboração do autor.

Isso pode denotar, a priori, que do período da pandemia havia uma necessidade enorme dos professores dominarem as TDIC em suas práticas pedagógicas, a partir do uso das metodologias ativas. Neste processo, evidencia-se que os professores percebem sua necessidade de atualização em termos de práticas pedagógicas, o que denota um forte indício de que nossa hipótese primária pode estar correta. Vejamos como essas unidades se transformam em categorias de análise.

6.4 Categorização

Dentro das etapas até agora desenvolvidas, a categorização é, sem dúvidas, a base do processo de inferência, dado o fato de que permite o agrupamento de temáticas a partir de certas regras, que unem elementos em comum para a análise. Nas palavras de Bardin (2016, p. 148): “Classificar elementos em categorias impõe a investigação do que cada um deles tem em comum com os outros. O que vai permitir o seu agrupamento é a parte comum existente entre eles”. Optamos por adotar o critério semântico, no qual as temáticas foram agrupadas com base na frequência e relevância das unidades de registro. Dentre as estratégias possíveis, optamos também por reunir as unidades de registro nos temas comuns, originando as categorias que serão descritas a seguir, de caráter mais abrangente e que refletem dificuldades e conquistas dos docentes no período do EOE:

Quadro 21: Quadro com Categorias Derivadas das Unidades de Registro

Categoria	Unidade de registro	Justificativa
1 Formação e Atualização Docente	Formação continuada, formação docente, TDMA, Proford.	Reúne os elementos que se referem as capacitações dos docentes para que se adaptem ao EOE e às novas tecnologias. Analisa o impacto do TDMA no desenvolvimento das competências e habilidades necessários ao EOE.
2 TDIC no Ensino	TDIC, recursos, plataformas digitais (<i>Moodle, Google Meet, Padlet</i>).	Investiga o uso e adaptação às TDIC no ensino, a partir de recursos pedagógicos que transformaram a prática docente durante a pandemia.
3 Metodologias Ativas	Metodologias ativas, práticas pedagógicas inovadoras (gamificação, <i>quizzes</i> , sala de aula invertida).	Busca a compreensão das percepções sobre o uso de metodologias ativas no contexto do EOE, bem como elas foram práticas pedagógicas para engajar os estudantes.
4 Interação e Participação Estudante-Professor	Interação estudante-professor, câmeras desligadas, falta de participação.	Analisa os desafios de interação entre estudantes e professores durante o ensino remoto e a falta de contato visual e participação ativa nas aulas.
5 Suporte e Assistência Técnica	Suporte técnico, dificuldades com recursos digitais.	Explora a necessidade de suporte técnico para os professores no uso de novas tecnologias, destacando as dificuldades enfrentadas e a busca por assistência.
6 Adaptação ao EOE e Desafios Pessoais	Adaptação ao EOE, superação de barreiras	Entender as dificuldades e adaptações pessoais dos professores ao novo formato de ensino, especialmente

	tecnológicas, conciliação vida pessoal e profissional.	no contexto da pandemia, e como conseguiram superá-las; Reunir as menções ao aumento da carga de trabalho e os desafios de equilibrar vida pessoal e profissional durante o período do EOE.
7 Inclusão e Acessibilidade	Inclusão, acessibilidade para estudantes com deficiência.	Investiga as questões de acessibilidade e inclusão de alunos com deficiência no ensino remoto, destacando as barreiras tecnológicas e as tentativas de adaptação.

Fonte: Elaboração do autor.

Com isto, chegamos ao ponto crucial de nossa análise: a inferência. Trata-se do momento no qual os dados até aqui colhidos, transcritos e explorados são interpretados a partir da triangulação destes elementos com as teorias analisadas anteriormente, sobre cada temática categorizada. Esse é um processo muito rico e interessante, pois analisamos as falas a partir de certos contextos sociais e linguísticos, observando as teorias que nos ajudaram a entender cada categoria da pesquisa. A seguir, realizamos o processo central de interpretação a partir das categorias selecionadas.

6.5 Inferência

O processo de inferência acontece a partir da interpretação dos dados que foram colhidos das entrevistas narrativas tendo como pano de fundo o arcabouço teórico da própria pesquisa. Tomando a revisão de literatura que realizamos nas seções anteriores, que nos legaram debates interessantes ao momento atual, continuaremos nossa análise para entender o sentido das falas dos professores sobre o EOE e as formações realizadas pelo Proford/Ufal.

Como preconiza Bardin (2016, p. 166): “(...) o estudo da mensagem poderá fornecer informações relativas ao receptor ou ao público”. A autora nos esclarece, ainda, que existem diferenciações importantes, quanto a mensagem, que precisam ser feitas:

O código: nos servimos do código como de um indicador capaz de revelar realidades subjacentes.

(...)

A significação: a passagem sistematizada pelo estudo formal do código não é sempre indispensável. A análise de conteúdo pode realizar-se das significações que a mensagem fornece (Bardin, 2016, p. 167).

Os indicadores subjacentes, que nos orientam, são as categorias, unidades de registro e contexto, a partir do critério semântico. Já a significação extraída deste movimento nasce da conjunção do elemento da teoria pedagógica, que nos ajuda a dar um significado a cada pensamento, com o elemento da palavra transcrita em texto das entrevistas.

Toda mensagem, mesmo com um significado simples e aparente, tem correlações com outras temáticas não mencionadas na fala, tais como os “mitos, símbolos e valores” (Bardin, 2016, p. 167). Por isso, nosso foco também será, além da compreensão do significado semântico e contextual das falas, a compreensão dos sistemas de valores nos quais as falas dos professores se ancoram. Isto nos permitirá não apenas desvendar o sentido aparente da mensagem, mas suas subjacências e desdobramentos.

6.5.1 Formação e atualização docente

A formação é um momento de aprendizagens múltiplas e diversas, que incluem desde saberes já conhecidos e de familiaridade dos professores, até os novos, que precisam ser entendidos e dominados para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. Lembremo-nos de um ponto importante: como a ciência está em constante evolução, nenhum saber é estático, pois se move conforme os influxos das novas tecnologias e descobertas (Foucault, 1975).

O grande desafio, em termos avanço das práticas de sala de aula, não é o reconhecimento da necessidade de atualização – há um consenso que se evidencia das falas dos narradores quanto a isso. Piaget (1983, p. 2) já discutia essa questão como fator essencial à construção do conhecimento em sua “Epistemologia Genética”, obra na qual ele enfatiza a necessidade dele ser construído de maneira ativa, a partir da interação com o ambiente. Partindo de sua lógica, podemos presumir que se o conhecimento está em constante evolução, o nosso atual contexto social impõe a adaptação às TDIC. A experiência, ou seja, a prática real (contato com as TDIC) é uma das suas etapas fulcrais do processo de apreensão da realidade, dado o fato de que só podemos entender as novas formas de vida e sociabilidade as experimentando.

Essa perspectiva nos permite compreender que, assim como na ciência, a educação e suas práticas devem ser vistas como processos em constante transformação e atualização, vejamos:

Ora, como toda ciência está em permanente transformação e não considera jamais seu estado como definitivo (com exceção de certas ilusões históricas, como as do aristotelismo dos adversários de Galileu ou da física newtoniana para seus continuadores), este problema genético, no sentido amplo, engloba também o do progresso de todo conhecimento científico e apresenta duas dimensões: uma, respeitante às questões de fato (estado dos conhecimentos em um nível determinado e passagem de um nível ao seguinte), e outra, acerca das questões de validade (avaliação dos conhecimentos em termos de

aprimoramento ou de regressão, estrutura formal dos conhecimentos) (Piaget, 1983, p. 2).

Em verdade, o que se torna um verdadeiro obstáculo é a ausência de ação concreta (omissão), pois os participantes

narradores reconhecem a necessidade de continuidade de seus estudos pedagógicos, mas sua ação real, neste sentido, acaba sendo limitada a fatores internos (motivacionais) e externos (ausência de novos cursos promovidos na universidade). Como diria Freire (1987, p. 68), “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”.

A justificativa possível para esta discrepância pode estar ancorada na cultura socialmente estabelecida do “faça o que eu digo, mas não faça o que eu faço”. Em outras palavras, entre o falar e o agir há uma lacuna gigantesca. Somente a atualização permanente pode permitir ao homem sua constante evolução. O fazer e o produzir (de novas práticas) são indispensáveis para o seu crescimento em termos científicos (Habermas, 1987). Daí a necessidade de uma ação comunicativa, no contexto educacional, com uma troca e uma efetiva ação de reconstrução do conhecimento, para sua devida apreensão.

Muitos ainda acreditam, neste sentido, que o “dar aula” é um processo bidimensional que envolve professor e estudante. Na verdade, visões como esta, ainda que não sejam admitidas expressamente, são sentidas no apego as práticas tradicionais de ensino, expostos quase sempre em falas que, de maneira consciente ou não, revelam o sentido real que cada entrevistado dá a atualização. Há exemplos disto em: “eu não priorizava tanto” (E1); ou “eu achava que estava bem consolidada na minha prática” (E1), “algo que eu nunca tinha dado muita atenção antes” (E1), “nossa, eu analiso como algo essencial e que a gente não se dá conta” (sobre a importância das formações) (E3), “não é fácil quando você já tem uma metodologia estabelecida” (E5).

Perrenoud (2001) destaca a resistência dos professores em modificar suas práticas pedagógicas, especialmente quando estas já se encontram consolidadas ao longo dos anos. Essa resistência é evidenciada nos depoimentos mencionados, como “eu não priorizava tanto” e “eu achava que estava bem consolidada na minha prática”. Esses relatos indicam como, mesmo em face de novas demandas, muitos professores tendem a manter práticas estabelecidas, o que pode ser atribuído à falta de formação continuada ou ao apego a metodologias com as quais já se sentem confortáveis.

Muitos professores, de maneira consciente ou não, deixam de compreender sua obrigação e papel na continuidade formativa ao qual deveriam participar, algo que é irreal e até irresponsável, se pensarmos nas teorias pedagógicas que mencionamos anteriormente. Falas como essas revelam que professores precisam se responsabilizar de maneira real e concreta por modificar suas práticas, a partir de formações continuadas ou mesmo com o autoaprendizado.

Há que se ressaltar, ainda, que em tempos de Inteligência Artificial (IA), diversas plataformas formativas estão acessíveis aos professores, de modo que só não parte para o autoaprimoramento aquele que ou não deseja se modificar, não está preparado para tal ou que não entende como o fazer.

Muitos professores, de maneira contraditória, reconhecem a importância das formações, mas, em verdade, têm ressalvas quanto a isto. Às vezes, pelo esforço que pode lhes demandar, ou por acreditarem que, estando munidos de uma dada experiência e tempo de ensino não precisam se preocupar tanto com isto. Ao tempo que revelam uma evidente preocupação com atualizações, também desvalorizam as ações de promovidas pelas instâncias gestoras. É o caso de E1:

Eu sempre entendi a importância da formação continuada, **mas confesso que, antes da pandemia, eu não a priorizava tanto. Com 10 anos de experiência na universidade, eu achava que estava bem consolidada na minha prática.** Aí veio o ensino remoto, e percebi que precisava reaprender muita coisa. Foi um choque no início. Tive que correr atrás, participar de várias formações, **aprender novas tecnologias, algo que eu nunca tinha dado muita atenção antes** (Grifos nossos).

Gatti (2008) ressalta que as formações continuadas devem ir além de um complemento à formação inicial e ser vistas como um processo de aprofundamento e atualização. A experiência do professor, que inicialmente acreditava estar consolidado em sua prática, mas teve que se adaptar ao ensino remoto, evidencia a importância de uma formação que acompanhe as mudanças tecnológicas e metodológicas no ensino. Isso reforça a crítica de Gatti (2008) sobre a falta de investimento em formação adequada e contínua para enfrentar os desafios da educação contemporânea.

O saber docente é, muitas vezes, negligenciado, em sua dimensão de melhoria e inovação, em prol da habitualidade de fazer o mesmo, repetir as práticas e manter os velhos costumes. Esse paradoxo é narrado por Masetto (2009), ao nos informar que o conhecimento não é aquele restrito à sala de aula, mas está ligado a outras áreas e à compreensão de que o mundo está mudando e, com isto, devemos mudar também. É essa abertura que cria a

dialogicidade do conhecimento apreendido e consolidado, do docente, com os novos e alteráveis conhecimentos.

A ciência e a tecnologia explodiram, nos últimos cinco anos, com as TDIC. EUA e China implementam, cotidianamente, novas ferramentas nas salas de aula, alterando passo a passo o formato de ensino tradicional para um novo panorama tecnológico. Qual seria o resultado se, em nosso contexto, o professor se fechasse ao novo e às tecnologias que ressignificam de maneira profunda as relações sociais? Haveria uma discrepância e até inutilidade do saber proposto em sua aula, já que todo conhecimento deve ser integrado à realidade.

A educação para a autenticidade, pensamento crítico e autonomia devem ser o objetivo de todo professor (Vygotsky, 1999), mas isso tem sido um grande problema. Isso porque vivemos um momento de comunicação em massa, de pensamentos universais e globalizados, onde o que faz sucesso (em um sentido mais genérico, do que é popular entre as massas) no Brasil, hoje, em uma dada rede social (ex.: *Instagram*) acaba fazendo sucesso em qualquer outro lugar do mundo e influenciando pessoas e a própria maneira como as sociedades se organizam. Não é difícil perceber que os medos, desde sempre justificados, de Milton Santos (2000), de uma globalização perversa e de caráter homogeneizante, acabaram por se tornar reais. Vivemos na era das redes, que requer uma atenção especial dos professores com suas práticas, que precisam incorporar de maneira positiva o uso dessas ferramentas. Nadar contra a corrente da massificação e homogeneização não é fácil, podendo ser entendido, inclusive, como um ato de resistência (Freire, 1987).

Mas o ponto de inflexão no qual nos debruçamos aqui é a contradição ainda presente na fala de um dos entrevistados que denotam o entendimento entre necessidade de atualização e ação. Os entrevistados sabem que precisam de formações para o uso de TDIC, mas eram omissos quanto ao agir para concretizar isso e ao incluir ferramentas inovadoras em suas aulas, restando à universidade, por meio de programas como o Proford, o “dar início” ou promover a produção desses novos saberes:

O Proford foi essencial para mim, principalmente porque ofereceu formações práticas, que me ajudaram a entender como usar as ferramentas tecnológicas e como aplicar metodologias ativas. [...] Durante a pandemia, eu senti que essas formações foram uma tábua de salvação para muitos professores, inclusive para mim (E1).

Essa resposta reafirma o compromisso de Bacich (2018) quando discute a importância das metodologias ativas como recursos fundamentais para o ensino contemporâneo,

especialmente em ambientes mediados por tecnologia. O relato do professor mostra como o Proford ajudou a integrar essas metodologias ao ensino remoto, reforçando a ideia de que as formações práticas são fundamentais para capacitar os professores a aplicarem metodologias ativas e engajar os estudantes no contexto do EOE.

Foi a pandemia a desencadear a necessidade de mudança que levou o E1 à ação concreta. De maneira positiva, o Proford acabou por cumprir bem essa função de garantir as bases conceituais docentes para o uso das TDIC, auxiliando aqueles que, como o E1, eram reticentes e apáticos, a incorporarem, embora contra sua livre e espontânea vontade, algumas das TDIC as suas práticas docentes. No caso acima, o E1 destacou a importância da formação continuada oferecida pelo Proford, especialmente durante a pandemia, quando teve que se adaptar rapidamente às novas ferramentas tecnológicas e metodologias ativas, refletindo a necessidade constante de atualização docente (e sua ação mais independente e autônoma).

De modo semelhante, o E2 também reconheceu a importância da formação, mas, diferente do E1, entende ser possível aprender novos conhecimentos com a formação continuada, embora ainda lhe atribua um papel revisional:

A formação continuada de professores é extremamente importante, porque permite ao professor revisar as teorias ou conhecer novas perspectivas teóricas, repensar sobre a sua prática. (E2).

Essa fala é positiva porque reforça a relevância da formação continuada como um meio de reflexão sobre a prática pedagógica e de contato com novas teorias e metodologias, fundamental para a evolução do ensino. Igualmente, podemos apontar em uma das falas do E5 o reconhecimento da importância das formações continuadas:

Ah, eu reconheço a importância da formação continuada, sem dúvida. Ao longo dos meus x¹⁰ anos de carreira, participei de várias formações. **Ajudam a revisar teorias, aprender coisas novas, mas, nos últimos anos, confesso que com a tecnologia se tornando o foco, eu tenho tido bastante dificuldade em acompanhar.** Não é fácil quando você já tem uma metodologia estabelecida. Mas eu sei que é necessário. A pandemia deixou isso muito claro para todos nós (E5) (Grifos nossos).

Vejamos como é difícil romper com o conjunto arraigado de práticas tradicionais diante de uma nova era tecnológica: o E5 enfatiza que tem seu *modus operandi*, mas busca mudar. As

¹⁰ Omitimos a quantidade de anos de carreira para não tornar possível a identificação do entrevistado.

formações realizadas pelo Proford, neste sentido, foram importantes para ampliar os conhecimentos e práticas mencionados.

Coll e Monereo (2010) destacam a importância de os professores se adaptarem à cultura digital e aprenderem a usar as TDIC como recursos pedagógicos. A dificuldade mencionada pelo professor em se adaptar às tecnologias reflete um desafio comum entre muitos educadores, especialmente aqueles com metodologias já estabelecidas. Essa resistência à mudança, aliada à dificuldade em acompanhar a rápida evolução tecnológica, reforça a necessidade de formações contínuas focadas em habilidades digitais e novas práticas pedagógicas para enfrentar as exigências do cenário educacional atual

Uma outra fala que revela a importância dos cursos do Proford durante o EOE pode ser vista na fala do E3:

Nossa, **eu analiso como algo essencial e que a gente não se dá conta.** No meu caso, por exemplo, eu sou engenheira, então sou formada em curso bacharelado, **não tive nenhuma formação para ser professora. Então eu reproduzia, posso dizer assim que reproduzia, porque hoje eu já entendo melhor as questões pedagógicas, mas eu reproduzia o que eu aprendi com os meus professores, mas sem ter tido nenhuma formação inicial.** Depois que eu me envolvi com os cursos, principalmente através dos cursos de Proford, então eu acho que 2017, 2018, eu comecei a ouvir falar sobre metodologias ativas, e aí fiz curso de didática para Ensino Superior, dentro do Proford mesmo. **E aí veio a pandemia, e vários cursos, e eu fiz tudo o que eu podia.** E aí, fiz metodologias ativas, eu chamei antes da pandemia, o de didática, o de metodologias ativas, e aí depois, o que pude fazer na pandemia, eu fiz e hoje eu sou outra professora em relação ao que eu era antes (Grifos nossos).

Muitos professores compartilham desse sentimento, relatado por E3, de entrar em sala de aula sem preparação pedagógica, com a reprodução automática dos valores e formas de lecionar de seus professores de outrora. O Proford desempenhou um papel de grande importância para o entrevistado, que teve uma série de estudos dentro das áreas que apontou como carentes no período.

Nas falas, ausentou-se o sentido do professor enquanto “filtro” ou “seletor de conteúdo” proveniente da internet. Como Masetto (2009) explica, cabe ao professor filtrar o montante total de informações para que elas possam ser apresentadas aos estudantes dentro do conjunto dos conhecimentos que eles precisam desenvolver. Trata-se de um trabalho essencial a prática pedagógica imersa nas tecnologias da informação.

Há o caso dos professores que não gostam das TDIC e até acham que elas acabam atrapalhando o processo de ensino, como é o caso da fala do E4:

As pessoas são congelados e não percebem. Congela-se o pensamento pela TV, pelo jogo digital, em excesso, que tudo é que é excesso. Te fragmenta, te desconecta e conecta com o mundo virtual, irreal, surreal para valer.

A ideia de que as TDIC são negativas e podem habituar os estudantes a buscarem respostas fáceis, diante de problemas concretos, sem antes resolver, por eles mesmos, essas questões, é um pensamento compartilhado por autores como Lévy (1999) e Castells (1999).

Lévy (1999, p. 19), nos permite refletir sobre as dimensões da cibercultura, entendida como “o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço”, e dos impactos que as TDIC têm na sociedade. São ferramentas que podem ser úteis na medida em que forem incorporadas para o avanço no campo das tecnologias.

O autor reconhece que o excesso de informações pode gerar uma confusão enorme no meio social, tornando-o ainda mais massificado, mas que se não quisermos ficar para trás, precisamos aprender como usar tais ferramentas em prol de uma inteligência coletiva:

Além disso, nos casos em que processos de inteligência coletiva desenvolvem-se de forma eficaz graças ao ciberespaço, um de seus principais efeitos é o de acelerar cada vez mais o ritmo da alteração tecnossocial, o que torna ainda mais necessária a participação ativa na cibercultura, se não quisermos ficar para trás, e tende a excluir de maneira mais radical ainda aqueles que não entraram no ciclo positivo da alteração, de sua compreensão e apropriação. Devido a seu aspecto participativo, socializante, descompartmentalizante, emancipador, a inteligência coletiva proposta pela cibercultura constitui um dos melhores remédios para o ritmo desestabilizante, por vezes excludente, da mutação técnica. Mas, neste mesmo movimento, a inteligência coletiva trabalha ativamente para a aceleração dessa mutação (Lévy, 1999, p. 19).

Por isso, as formações continuadas precisam ter um caráter didático-pedagógico mais abrangente, já que a inclusão das TDIC nas práticas cotidianas é praticamente irreversível. Castells (1999) defende que a transformação do conhecimento neste momento que vivemos e altera as formas de aprendizado e a maneira como as informações são transmitidas. Esse é, sem dúvida, um dos maiores desafios ao ensino: o reconhecimento das novas formas de aprendizagem e a incorporação das tecnologias de ensino.

O que caracteriza a atual revolução tecnológica não é a centralidade de conhecimentos e informação, mas a aplicação desses conhecimentos e dessa informação para a geração de conhecimentos e de dispositivos de processamento/comunicação da informação, em um ciclo de realimentação cumulativo entre a inovação e seu uso (Castells, 1999, p. 69).

Dessa forma, a necessidade de professores e estudantes descobrirem juntos como ressignificar suas práticas a partir das novas tecnologias tornou-se evidente. De maneira geral,

os entrevistados da pesquisa concordaram com a premissa de que as formações continuadas realizadas pelo Proford/Ufal para o uso das TDIC no EOE foram fatores cruciais para a adaptação e o aprimoramento da prática docente durante a pandemia, possibilitando maior engajamento dos estudantes e atualização dos professores. Neste sentido, vejamos a fala do E4:

Acho que na pandemia, a gente teve um momento que é muito mais contínuo dessas formações, necessário, porque eu tinha uma carência muito grande. Eu lembro que na pandemia, eu acho que eu dei o meu curso três, quatro vezes, foi muito louco. Terminava a uma e a outra. Porque a necessidade, realmente, como é que você lida com ferramentas virtuais para adequar as pessoas com necessidades específicas, e se você já não dá conta das habilidades tradicionais mais conhecidas, que vários professores fogem disso como se fossem bicho de outro mundo, acho que todo excesso faz mal, mas você precisa conhecer os caminhos.

Entende-se que a nova realidade tecnológica precisa ser apreendida de maneira positiva e produtiva pelos estudantes, cabendo aos professores promover essa adequação. Isso é um fato, mas há uma dimensão mais profunda nesse processo. Se “saber é poder”, como Foucault (1975) já havia enfatizado ao debater e criticar como as instituições educacionais moldam os saberes e o discurso, a adaptação continua e permanente aos novos mecanismos de perpetuação do poder das TDIC, se torna um dos recursos mais poderosos para influenciar a realidade, modificando-a.

Dewey (1959) defendeu a experiência como etapa fundamental do processo de ensino e aprendizagem, a partir de uma prática pedagógica que acompanhe as mudanças sociais e tecnológicas. O aprender fazendo é o único caminho possível, e precisamos entender que não basta reconhecer isto: precisamos agir, continuamente, para não parar, nem um momento, com as práticas formativas. Não nos deixemos esquecer: a “educação não é a preparação para a vida; a educação é a própria vida” (Dewey, 1959, p. 27).

Embora ainda haja um foco grande no trabalho do docente na construção do conhecimento, a fala de E4 reforça e confirma a hipótese primária desta análise (junto com todas as demais falas analisadas) de que as formações continuadas, oferecidas pelo Proford na Ufal, foram essenciais ao desenvolvimento do EOE. Confirma, também, a hipótese secundária A, que trouxe como questionamento a fala de que a formação continuada de professores tem um impacto direto na prática docente, com estímulo da adoção das metodologias ativas e TDIC.

6.5.2 TDIC no ensino

A primeira categoria analisada nos legou a compreensão de que a formação continuada é entendida como um elemento essencial ao desenvolvimento das práticas pedagógicas, mesmo em contextos no qual reside o paradoxo do reconhecimento *versus* a ação. Isto foi suficiente para permitir aos professores que fizessem as formações oferecidas pelo Proford, ainda que alguns destes tivessem um pouco de resistência a sua própria transformação.

Já na segunda categoria da pesquisa, definiu-se o objetivo de investigar o uso e adaptação às TDIC no ensino, a partir de ferramentas pedagógicas que transformaram a prática docente durante a pandemia. A compreensão de como essas ferramentas impactam o ensino e a aprendizagem permitirão a resposta do nosso problema de pesquisa e a confirmação ou não da hipótese B, segundo a qual a pandemia pode ter acelerado o uso das tecnologias do ensino e a adaptação das práticas para o ambiente online.

Importante lembrar que o uso das TDIC no ensino não é um legado da pandemia. Ao contrário, trata-se de uma fase que se inicia há algumas décadas dentro do cenário educacional, como Castells (1999, p. 89) informa: “Em fins da década de 1990, o poder de comunicação da Internet, juntamente com os novos progressos em telecomunicações e computação provocaram mais uma grande mudança tecnológica, dos microcomputadores e dos *mainframes* (computadores de alto desempenho) de dispositivos de processamento de dados, existentes em diversos formatos”.

É desse período que as TDIC passaram a ser utilizadas na educação, o que foi fruto desse movimento de desenvolvimento tecnológico de desenvolvimento da internet e dos computadores. Lévy (1999) relata em sua obra que o uso dessas tecnologias permitiu que a educação sofresse modificações e a sala de aula fosse ampliada, tornando-se mais colaborativas.

Mas a pandemia foi um acontecimento crucial à incorporação e uso das TDIC no ensino diante da inexistência de outros instrumentos que permitissem a continuidade das práticas educativas. Em outras palavras, o EOE preconizou o conhecimento e domínio das ferramentas que existiam, o que acelerou sua incorporação.

Alguns trechos e falas dos professores nos ajudam a entender um pouco como as TDIC foram utilizadas. A fala do E5 ilustra como os professores precisaram, diante da ausência de outras opções, se adaptar ao uso das TDIC.

Eu fui obrigado a aprender rápido. A universidade ofereceu cursos, como o do Moodle e Google Meet, mas eu tive muita dificuldade. [...] Criar atividades

no Moodle parecia uma tarefa simples para os meus colegas, mas eu demorava horas para entender onde clicar.

Há a referência a dificuldade de uso e adaptação às novas tecnologias, como o uso das plataformas (o AVA, por exemplo). Percebe-se que antes disso o entrevistado não tinha incorporado às práticas corriqueiras de sala de aula o uso das tecnologias, algo que reflete a habitualidade com a qual desempenhava a função docente, sempre repetindo suas práticas e modelos de um ano para o outro (algo que debatemos na categoria anterior, inclusive).

Os desafios enfrentados pelos professores durante o EOE, como dificuldades no uso de TDIC e na redefinição das metodologias de ensino, foram amplamente discutidos por Magalhães *et al.* (2021). A fala do professor ilustra esse cenário, em que a pressão para se adaptar rapidamente às TDIC gerou estresse e frustração, especialmente ao perceber que seus colegas conseguiam lidar melhor com as tecnologias. Esse é um reflexo das desigualdades de habilidades digitais e da necessidade de formações mais eficazes e inclusivas para todos os professores.

O nascimento do cenário onde as TDIC se transformaram na única opção possível para a continuidade das práticas de ensino permitiram ao E5 que finalmente reformulasse suas práticas com a inclusão de ferramentas de ensino mais modernas, processo esse que foi problemático na medida em que ele não dispunha de conhecimentos na área. Mas os cursos oferecidos pelo Proford foram úteis ao entrevistado, pois ampliaram sua percepção e conceitos, como ele declarou:

Participei de alguns cursos, sim. Acho que foram bem-organizados e importantes. Fiz o TDMA, mas, novamente, a parte prática foi difícil para mim. Eu aprendi o conceito das metodologias ativas, mas aplicar isso em um ambiente virtual era um grande desafio.

Digno de nota que o entrevistado, mesmo em sua dificuldade declarada, considerou não apenas úteis e válidos os cursos realizados pelo Proford: ele os classificou como “bem-organizados e importantes”. Isso não livrou o entrevistado das dificuldades inerentes ao desenvolvimento prático das TDIC, mas ampliou suas capacidades de desenvolver práticas de ensino exitosas e produtivas.

Uma outra fala que precisa ser analisada é a do E6, que também admitiu sua inaptidão com as tecnologias no momento anterior à pandemia, ao declarar que “eu posso falar por mim que eu não tinha muito conhecimento com essa parte das tecnologias digitais. Eu utilizava o básico, que era utilizar o AVA e acabou. Para mim, ali se resumia”.

Evidencia-se que da postura do entrevistado que a resistência com a incorporação das TDIC era algo natural, uma vez que as práticas de ensino tradicionais tomavam grande parte das ações destes professores. A repetição de práticas de ensino ao longo dos anos, decorrência da habitualidade outrora mencionada, caracterizava a prática destes professores antes da realização dos cursos de aperfeiçoamento. Embora não se possa afirmar que tais práticas tiveram uma mudança permanente, o que seria impossível de medir apenas com uma entrevista (prescindir-se-ia de um acompanhamento *ad eternum* dos professores, algo impossível em termos realistas), os cursos da Ufal contribuíram para a melhoria e ampliação desse fazer docente, como se extrai da fala do E6:

Então, com essa oportunidade que a gente teve, com a injeção desse curso, a gente conseguiu abrir o leque de opções. Para mim, foi maravilhoso. Foi muito bem aproveitado mesmo. E eu tenho certeza de que quem quis se aperfeiçoar e quem quis se aprofundar, porque não era só as aulas que a gente tinha online, mas a gente tinha lá umas atividades a serem cumpridas. Nós tínhamos uma equipe de apoio que estava ali para tirar as dúvidas, para resolver questões. Então, assim, tinha coisas que às vezes até fugiam pouco do que foi colocado nos cursos, mas a gente tinha alguém ali para estar tirando a dúvida, saber, eu falei: Nossa, como é que eu faço para acessar tal recurso aqui? E eles iam lá e ensinavam, mesmo que não estava dentro do escopo programado. Então, assim, para mim foi essencial, sabe? Muito bom mesmo.

Essa fala revela aspectos muito positivos da realização dos cursos: a capacidade de poder entender e aplicar as TDIC; a possibilidade de contar com uma rede de apoio organizada e sempre disponível para o docente; a ampliação de habilidades outrora estagnadas. Perguntado sobre a eficiência dos cursos oferecidos pelo Proford, o E6 afirmou que “Olha, eu acho que foram muito eficientes, sim”. Deste modo, podemos perceber que as TDIC introduzidas pela Ufal durante a pandemia expandiram seu conhecimento e a ajudaram a realizar suas aulas remotamente, o que confirma a hipótese B, de que esses cursos permitiram a ampliação das práticas dos professores e a hipótese C, de que “o Curso ‘TDMA’ proporcionou o desenvolvimento de competências que permitiram aos professores adotar novas práticas pedagógicas”.

O apoio técnico e pedagógico foi fundamental durante o EOE, como destacado por Castro *et al.* (2021). O destaque do professor, mencionando o suporte constante da equipe, corrobora essa necessidade. O acesso a uma equipe de apoio que estava disponível para resolver questões fora do escopo programado garantiu que os professores se sentissem mais confiantes e preparados para utilizar as TDIC, minimizando a frustração e ampliando o leque de opções pedagógicas disponíveis.

Importante ressaltar que o contexto pós-pandêmico remeteu aos professores como um todo a urgência em se apoderarem das TDIC. Mais que isto, em um contexto tecnológico como o que se vive, hoje, torna-se necessário incorporar inovações educacionais as formações continuadas. Sem um processo permanente de atualização e uma possível modificação do currículo¹¹ dos cursos superiores, nosso país não conseguirá acompanhar as mudanças que o mundo tem vivido.

Por isto, uma das reflexões que precisamos realizar, em termos do que precisa ser feito para solucionar o problema da iniciativa em termos formativos, é como dar continuidade estratégica a esses cursos e como reformular os currículos dos cursos superiores, de modo que a continuidade formativa seja vista como uma ação tão importante quanto o ensino, em si mesmo, que acontece em sala de aula. É a percepção de que a prática docente está ancorada no estudo – planejamento – ensino – reformulação do ensino – (re) estudo (por meio de formações permanentes) que vai modificar, de maneira definitiva, as práticas tradicionais de ensino.

Diante destas reflexões, é possível verificar que tanto a hipótese primária como as hipóteses secundárias A e B podem ser confirmadas das falas dos professores, pois não restam dúvidas da importância da formação continuada docente para a adoção de metodologias ativas e as TDIC. Também não é possível refutar a realidade de que a pandemia foi uma espécie de “gatilho” que iniciou um processo irreversível no ensino como um todo: o fato de que as TDIC devem ser a base do planejamento didático-pedagógico, cabendo aos professores adaptarem suas práticas a essa nova realidade.

6.5.3 Metodologias ativas

Esta categoria engloba a compreensão das percepções dos professores sobre o uso das metodologias ativas no ensino que aconteceu no período pandêmico, assim, como essas práticas ajudaram a engajar os estudantes. Neste sentido, alguns recursos são muito úteis ao desenvolvimento ativo da aprendizagem, tais como a gamificação, quizzes, sala de aula invertida dentre outras ferramentas que desempenham um papel pedagógico semelhante. O uso desses materiais é uma maneira eficaz de engajar os estudantes e promover um ambiente interativo, diminuindo a evasão que naturalmente acontece nos espaços destinados ao ensino online.

¹¹ Quando falamos, aqui, em “modificações no currículo”, atentamo-nos para o fato de que os cursos superiores precisam incluir no currículo de seus cursos matérias que envolvam a mediação tecnológica, algo que procuraremos esclarecer um pouco mais a frente.

Alguns dos entrevistados relataram de maneira expressa o uso de jogos e aplicativos voltados às práticas ativas de aprendizagem. Foi o caso dos entrevistados E1, E3 e E4:

Eu comecei a usar ferramentas como quizzes no Moodle, o Padlet para criar murais colaborativos, e aos poucos as coisas foram melhorando (E1).

Depois que eu me envolvi com os cursos, principalmente através dos cursos de Proford [...], eu comecei a ouvir falar sobre metodologias ativas, e aí fiz curso de didática para ensino superior (E3).

Trabalhei muito com os jogos, com metodologias ativas, eu pintava o sete (E4).

Nota-se que os entrevistados integraram as estratégias sugeridas nos cursos, como o uso de jogos para o desenvolvimento das atividades didáticas. O E1 conseguiu incorporar os recursos como o padlet no desenvolvimento das aulas. O uso dos jogos foi mencionado de maneira extremamente positiva pelo E4, que relata ter “pintado o sete”. Neste caso, a expressão está associada a uma “desordem positiva”, bagunça que produz alegria e espontaneidade (Dicio, 2024).

A gamificação é destacada como uma estratégia ativa de ensino por Pimentel *et al.* (2021), visando engajar e motivar os estudantes na aprendizagem. O uso de jogos e a expressão de “pintar o sete” pelo professor indicam como a aplicação de elementos lúdicos e metodologias ativas, como o uso de quizzes e atividades colaborativas, contribuíram para tornar as aulas mais dinâmicas e atrativas para os estudantes durante o EOE.

O E2 ressignificou o uso do celular após as formações, conseguindo incluir seu uso em algumas de suas práticas e alterando sua visão anterior sobre isto:

E assim, a gente condena muito o celular. Ele pode ser um grande aliado. Ele pode. Se a gente souber trabalhar com o celular em sala de aula, ele pode nos ajudar. Eu que sou professora de espanhol como língua adicional, eu preciso muito das tecnologias, eu preciso da internet, eu tenho que fazer dele o meu aliado. Eu pesquiso sobre isso. Vamos fazer um mapa mental? Vamos participar? Vamos usar o Padlet? (E2).

O mesmo entrevistado percebeu que o uso da IA poderia somar muito as suas práticas: “Somar isso, a IA, pronto. Meus alunos falam, professora, olha aqui, isso aqui eu coloco. Muito bom, muito bom. No ChatGPT”. E é interessante que esse entrevistado tenha percebido isto a partir do curso porque, de fato, há uma vantagem estratégica no uso da inteligência artificial. Os recursos existentes de automatização de produção de conteúdos podem ser úteis e produtivos ao trabalho docente e discente, quando utilizadas de maneira apropriada e ética.

Professores e a sociedade, como um todo, precisam ter em mente que diante do quadro de ressignificação das relações sociais a partir das TDIC, em especial com o uso da IA que automatizou uma série de atividades tipicamente humanas, é preciso desenvolver um senso de aprendizagem acelerado e livre de preconceitos, estes geralmente associados ao medo de que as novas tecnologias substituam os indivíduos em suas profissões. Estas mudanças sociais são um caminho sem volta. Não podemos impedir as mudanças de ocorrerem. Ao contrário, precisamos adaptar as práticas e aprender a usar os programas para nos beneficiar, como é o caso do uso do ChatGPT com a automatização da correção de algumas atividades propostas aos professores, ou com seu uso no planejamento didático-pedagógico. Com a estratégia correta, este ou qualquer outro programa não substituirá o professor, ao contrário, as TDIC podem acrescentar ótimas experiências aos professores.

Neste sentido, Lee (2019), um dos criadores das IA em nível global, como hoje as conhecemos, realiza diversas reflexões e chama a atenção, em suas pesquisas, para a necessidade dos estados se envolverem diretamente com a produção das TDIC. Ele apresenta dados interessantes sobre a importância de ações no campo educacional para a promoção de inovações tecnológicas nos países, e pauta suas análises no desenvolvimento recente da China e EUA nessa área.

Pensando-se nesta realidade emergente, os cursos de formação precisam desenvolver essa temática para auxiliar os professores a usarem melhor todos os tipos de tecnologias hoje existentes. Essa questão pode ser percebida na fala do E7: "O que ficou patente para a gente [...] os professores queriam rever o uso das plataformas, queriam curso disso, curso daquilo". O reconhecimento e apoio da UFAL acerca da necessidade formativa, bem como a inclusão de temáticas que envolvem diretamente as TDIC, foi muito importante para que os professores conseguissem entender um pouco melhor essa realidade, de modo que pudessem incorporar ou refletir sobre a incorporação das plataformas de jogos, murais e atividades.

6.5.4 Interação e participação estudante-professor

Nesta categoria, buscamos analisar como aconteceu, na visão dos professores, a interação com os estudantes durante o período do EOE e como ocorreram essas interações. Essa reflexão é muito importante, pois com ela temos um indicador real da eficácia do ensino remoto, uma vez que a quantidade e a forma como os alunos agiram no período pode indicar diversas questões para o aprimoramento das práticas pedagógicas.

A realidade do ensino virtual é diferente, já que nesse espaço os objetivos didáticos, o tempo e espaço mudam. Podemos destacar a seguinte reflexão sobre o assunto:

A escola tradicional também restringe a interação com a informação, por meio dos programas e currículos. Restringe igualmente o acesso à informação a um número limitado de pessoas: alunos e professores. Por meio de prazos, idades, épocas de ensinar e aprender, qualificações físicas e mentais e níveis anteriores de conhecimentos, a escola estabelece o seu próprio processo de interação com a informação/ conhecimento que, em geral, não se diferencia da tripla temporalidade (ouvir e ler – pensar, discutir - fazer).

(...)

O ensino mediado pelas tecnologias digitais pode alterar estas estruturas verticais (professor > aluno) e lineares de interação com as informações e com a construção individual e social do conhecimento. Os ambientes digitais oferecem novos espaços e tempos de interação com a informação e de comunicação entre os mestres e aprendizes. Ambientes virtuais de ensino onde se situam formas desgrudadas da geometria aprisionada de tempo, espaço e relações hierarquizadas de saber existentes nas estruturas escolares tradicionais (Kenski, 2008, p. 11-12).

Há uma grande diferença entre o ambiente educacional e ambiente virtual, já que, neste segundo, há um campo vasto e irrestrito de acesso à informação. Como Kenski (2008) destaca, as possibilidades do ensino mediado pelas TDIC são enormes: não há verticalidade na produção do conhecimento, mas coparticipação de professores e estudantes em um nível de interatividade muito maior. Os espaços online são projetados, desde o início, para dar autonomia e capacidade de trabalho ao estudante, que precisa assumir uma postura mais protagonista na EaD

Mas o fato é que a EaD e o EOE são duas situações distintas. O EOE preconizou uma adaptação forçada de milhares de estudantes e professores ao formato online, sem prévia preparação de ambos os lados. Embora as plataformas e recursos do EaD tenham sido trazidos para o EOE, a maneira como o ensino aconteceu no período não se coadunou com as premissas e princípios do EaD ligados à autonomia, fato que precisa ser destacado.

Os professores da modalidade presencial de ensino não tiveram alternativas para dar continuidade as suas atividades senão usar as plataformas online e passaram a adotar as mesmas estratégias didáticas do ensino presencial para o online, sendo que o próprio ensino presencial já assumia um formato tradicional antes da pandemia para a maioria dos professores. Se uma educação tradicional já não funcionava para o ensino presencial, sendo objeto de inúmeras críticas, imagine-se o resultado desta transposição para o EOE: a evasão bateu recordes históricos, manifestada com a apatia generalizada de estudantes em interagirem de maneira real das aulas (Charczuk, 2020).

Isto pode ser evidenciado das falas extraídas dos narradores desta pesquisa. Dentro do roteiro que guiou as perguntas que serviram ao desenvolvimento dos diálogos, uma delas era, justamente, sobre quais foram as principais dificuldades que os professores enfrentaram no EOE. Houve uma certa unanimidade na resposta, vejamos:

Olha, foram muitas! **A primeira grande dificuldade foi a falta de interação com os alunos.** Antes, na sala de aula, eu estava acostumada a ver a reação deles, a conversar diretamente, e isso me dava muito feedback sobre como a aula estava indo. No online, muitas vezes eu dava aula para uma tela cheia de câmeras desligadas. **Era muito difícil saber se eles estavam entendendo ou mesmo prestando atenção** (E1).

E foi muito desafiador, porque ali no Meet, **eu tinha alunos que não abriam a câmera, que não podiam abrir as condições ali da família em casa, eles não tinham espaço. Muitos iam até para a cozinha, para o banheiro, para ter um pouco de paz. Alguns assistiam aula do lado de fora, era ônibus passando, era cachorro latindo, era galinha, era tudo.** Assim, eles falavam, professora, eu não tenho condições de abrir a minha câmera, eu não tenho condições de abrir o microfone, eu não consigo participar. Eu, meu Deus. E, assim, por isso que eu digo que foi muito desafiador, né? **Então, eu tinha alunos que participavam, outros que não. Eu nem sabia se aquele menino estava ali direito** (E2).

No primeiro semestre, por exemplo, eu ia para o laboratório, abria uma chamada aqui do *Meet*, fazia os experimentos ao vivo para os alunos irem acompanhando enquanto eu fazia. No presencial, eles estariam fazendo comigo os experimentos, no remoto, eu fazia ao vivo. **Não achei que foi bom, porque eles ficavam muito tempo parados enquanto eu fazia as coisas, então certamente eles se dispersavam ali** (E3).

E mais, manter atenção nos alunos sem você estar olhando no olho. Despertar, então, você tem que fazer uma lavagem na tela, como é provocar para que então o diálogo aconteça, então a gente incentivava muito, e eu sempre tinha aqueles que se destacavam. Às vezes eu ia no privado do aluno, cutucar ele para ver o que estava acontecendo, **se ele não estava participando, se era alguma questão emocional.** Então, de médico, eu coloco todo mundo, tem pouco, o professor tem muito mais. **Está atento para ver aquele aluno quietinho, que aquele aluno quietinho pode ser também super desperto, mas também pode ser alguém que está passando por questões e não consegue se expressar** (E4).

Muitos alunos não abriam as câmeras, e eu ficava falando para uma tela cheia de nomes e ícones. Eu perguntava se eles estavam entendendo, mas a participação era mínima (E5).

Eu falo que a palavra que define aquelas aulas foi desafio, foi muito desafiador, porque é a sensação de que você está falando sozinha, você está falando para o computador, porque as pessoas não querem abrir uma câmera, as pessoas não querem participar (E6).

Para os alunos foi muito ruim. Eles se sentiram entediados. Porque, veja, era uma experiência, estava todo mundo experimentando fazer, né?

Então, por exemplo, teve professor que fazia aula, videoaula de duas horas. Tem quem aguenta uma coisa dessas? Então os alunos, enche o saco. Apesar de você poder parar, depois voltar, não sei o quê, mas enche o saco. A aula remota, muito longa, também é insuportável. E os alunos da xxxxx¹² não estavam acostumados a fazer atividade no Moodle. A gente estava começando em uma ou outra disciplina, quer dizer, não estavam acostumados. **Então eles não gostaram, a experiência foi muito ruim, inclusive para a aprendizagem deles. Quando eles fazem a autoavaliação, eles dizem que foi ruim. Então acho que os alunos sofreram bem mais que a gente** (E7).

Grifos nossos.

Os relatos são, em grande medida, angustiantes, porque a falta de interação era um sintoma geral da grande apatia ao sistema de aulas remotas. Em parte, isso se reflete na transposição da aula expositiva presencial ao ambiente remoto, cujo sentido é totalmente diferente do presencial. Essa continuidade forçada das aulas, principalmente em um primeiro momento, fez com que os estudantes resistissem à participação pela simples falta de interesse. Não havia habitualidade dos estudantes com o sistema típico do EaD adaptado ao momento. E estudantes que escolhem cursos presenciais são, geralmente, motivados a esta modalidade de ensino.

A importância da formação docente para o uso eficaz das TDIC é ressaltada por Vidal e Mercado (2017). A dificuldade relatada pelos professores em engajar os estudantes no EOE, especialmente diante de práticas pedagógicas que não se mostraram eficazes no ambiente remoto, evidencia a importância da formação continuada. A formação deveria preparar os professores não apenas para utilizar as TDIC, mas também para promover a interação e participação dos estudantes em um ambiente que exige novas habilidades e estratégias pedagógicas.

O perfil do estudante conta muito para sua aderência ao programa proposto. Isto não pode ser desconsiderado, já que os eles foram forçados a “entrar no trem em movimento”, sem muitas opções para dar continuidade as suas formações. Como todo processo formativo demanda certo tempo e esforço, a adaptação ao EOE foi lenta, podendo-se dizer, inclusive, que mesmo com o fim da pandemia os estudantes e professores, embora acostumados com o EOE, ainda preferiam o ensino presencial (mais falas reforçarão a veracidade desta inferência à frente).

Em outros casos, como os professores narram, isso aconteceu devido a desestrutura ambiental dos estudantes para a participação nas aulas, fato que criou inúmeros inconvenientes

¹² O curso foi suprimido para evitar a identificação dos entrevistados.

do começo ao fim da pandemia. Como os estudantes poderiam se concentrar se, em muitas situações, não tinham nem o espaço de estudos (muitos utilizavam a universidade antes da pandemia) ou as ferramentas necessárias ao seu desenvolvimento?

O sentimento geral descrito pelos professores acerca dos estudantes foi de apatia, tédio e desânimo. Mesmo assim, os professores relataram seu esforço em aplicar os conhecimentos obtidos nas formações realizadas pelo Proford, de maneira que, para alguns, foi mais fácil que para outros:

Outra grande dificuldade foi aprender a usar as ferramentas de forma pedagógica. Não bastava saber "como" usar o Moodle, mas "como" usá-lo de uma forma que engajasse os alunos. Esse foi um grande desafio (E1).

Eu não sabia como usar ferramentas como Padlet ou quiz interativos para engajar os alunos, então as aulas se tornavam muito monótonas. No presencial, eu sempre gostei de movimentar a turma, fazer perguntas diretas, mas online, isso era quase impossível (E5).

Grifos nossos.

Essa dificuldade natural de alguns professores à mudança de ambientes, de maneira abrupta, foi mais um empecilho a dificultar o bom andamento das práticas pedagógicas. Mas é importante ressaltar que, dentre os efeitos negativos observados da interação professor-estudante, a maioria estava fora do controle tanto dos professores como dos estudantes, como é o caso da ausência das condições ambientais dos estudantes ou a falta de prática dos professores com as ferramentas do EOE, já que eles sempre foram professores de cursos presenciais, sem qualquer obrigatoriedade concreta para a aprendizagem dessas competências.

Caberia ao Estado, em suas políticas públicas educacionais, gerir melhor o conjunto de competências esperadas dos professores no contexto pós-pandêmico, caso se queira evitar, uma vez mais, situações como essas.

Huang *et al.* (2020) mencionam que os desafios enfrentados durante o EOE incluem a dificuldade de motivar e engajar os estudantes devido às limitações do ambiente remoto. Os relatos dos professores sobre o uso de ferramentas como o *Moodle* e o *Padlet*, sem sucesso no engajamento dos estudantes, reforçam essa perspectiva de necessidade de adaptação pedagógica para criar um ambiente mais motivador e interativo.

Outrossim, também é oportuno destacar que alguns entrevistados conseguiram, mesmo diante das dificuldades unanimemente narradas, ter boas práticas no contexto pandêmico, vejamos a seguir:

E... **É isso, eu tentava reunir as tecnologias que eu havia aprendido a usar nessas formações (E2).**

Então, eu tive que, no meio das aulas, **colocar a estratégia e falar assim: Fulano, olha**, a partir do que eu perguntar e vocês não responder automaticamente, vocês vão estar com falta, porque foi o único jeito que eu encontrei de ouvir a voz deles. Então, foi extremamente desafiador. **Tinha a sensação o tempo todo que não estava sendo ouvida, que estava simplesmente cumprindo papel que me foi colocado, é para você dar aula online, você vai dar aula online.** Se vai ter outra pessoa ali do outro lado te ouvindo, só Deus sabe, entendeu? Então, assim, foi muito complicado porque tinha dias que a gente ficava, poxa, será que eu deveria mesmo estar fazendo isso, sabe? Por que será que eles estão aprendendo? Será que eles estão me ouvindo? Então assim, foi uma dúvida do começo, meio e fim desse processo. **E hoje quando eles falam, professora, vamos fazer aula online, não (E6).**

Olha, aula, tipo aula remota, eu não faço mais online. **Se for para fazer uma aula, só aula teórica, expositiva, aí eu faço presencial. Porque eu acho que a online é mais cansativa para os alunos.** Então, aula teórica, se for para fazer, só que na disciplina, a gente praticamente não faz mais aula, só aula expositiva. **Tem uma que é uma videoaula, que é colocada no Moodle.** (E7).

Grifos nossos.

As melhores estratégias narradas envolveram o uso de metodologias ativas, o chamamento pessoal ao estudante (para que ele “despertasse”), a opção por não utilizar como metodologia a aula expositiva, como no caso do E7, cuja visão, cirúrgica, foi a de que o ensino online não é o ambiente propício para a aula expositiva e sim para a adoção das metodologias ativas, fato que lhe permitiu sair o lugar comum de inatismo de seus estudantes.

Novamente, voltamos ao ponto das hipóteses norteadoras desta pesquisa: é possível identificar que a hipótese geral desta pesquisa, assim como as hipóteses A, B e C podem ser confirmadas a partir das falas analisadas nesta categoria, na qual se evidenciou que, para os entrevistados, as formações realizadas na Ufal pelo Proford foram importantes para o uso das metodologias ativas e TDIC, tendo a pandemia acelerado esse processo. O curso TDMA foi importante, como se viu, porque muitos professores tinham noções muito superficiais de tecnologias a serem aplicadas na prática. Com o curso, os professores alegaram que conseguiram operacionalizar melhor os caminhos e processos relativos ao EOE, restando aprendizados significativos e ricos para a prática deles.

No entanto, confirmou-se parcialmente a hipótese D, segundo a qual propusemos para a reflexão sobre a contribuição efetiva das plataformas digitais e metodologias para a retenção dos estudantes. Neste ponto, importante ressaltar que apenas 3 dos 7 entrevistados conseguiram, de fato, evitar a evasão dos estudantes das aulas (não dos cursos, em si). Foi difícil para a

maioria dos entrevistados conseguir aplicar com eficiência e resposta as metodologias aprendidas nos cursos. O que se confirmou, nesta hipótese, foi a dificuldade com a falta de interação visual e participação ativa, fato reconhecido pelos professores como um desafio significativo no contexto do EOE.

6.5.5 Suporte e assistência técnica

O desenvolvimento adequado das TDIC no ensino preconiza, entre várias coisas, um suporte e assistência técnica apropriados para que o funcionamento dos sistemas. Há um impacto direto na eficácia das ações quando não existe suporte para que professores e estudantes possam direcionar dúvidas técnicas e pedidos de ajuda. Por isto, esta categoria está ancorada nas necessidades de suporte técnico de professores e estudantes para o uso das TDIC, com ênfase em desvendar as possíveis dificuldades enfrentadas por eles na busca por assistência. Neste sentido, os entrevistados 2, 3 e 7 expressaram de maneira simples e direta que não precisaram de suporte e/ou assistência técnica para usar os recursos da UFAL. O E2, entretanto, traz uma ressalva importante para que não precisasse de suporte ou assistência técnica: a existência dos tutoriais. Eles foram importantes para que aprendesse a usar as tecnologias. Já o E3 afirmou que bastou o curso TDMA para esclarecer suas dúvidas e não precisasse de suporte técnico.

Doutro lado, o E4 não foi claro quanto a necessidade ou não do suporte. Veja-se:

Entrevistador: O senhor precisou de algum suporte técnico, tecnológico, durante as aulas?

E4: Não, só quando a ferramenta não prestava.

Deste modo, como esta foi a única fala do E4, restou confusa a interpretação da fala, já que o entrevistado responde com “não”, mas em seguida fala que “só quando a ferramenta não prestava”. A ausência de outras pistas em seu discurso só nos permite fazer essa apreciação.

Já em relação ao E5, este afirmou de maneira clara que suas dificuldades com as tecnologias no período remoto. Quando perguntado sobre suas dificuldades e necessidade de assistência técnica, ele afirmou que:

Eu acredito que as formações precisam ser mais acessíveis para pessoas como eu, que têm dificuldades tecnológicas. Às vezes, o conteúdo das formações parte do pressuposto que todos já têm uma base, o que nem sempre é verdade. **Seria ótimo se houvesse formações mais passo a passo, com tutores ou até apoio individual. Eu também acho que as universidades deveriam investir mais em suporte técnico durante as aulas. Às vezes, eu só precisava de**

alguém para resolver uma questão simples, como compartilhar a tela, mas isso acabava comprometendo toda a aula (E5).

A fala do E5 traz um sentido de indicar direções a gestão universitária para melhorar o suporte nos casos de professores que têm menos conhecimentos tecnológicos que os demais. Essa dificuldade não está atrelada à idade, mas a cultura e hábitos que podem estar presentes nas práticas docentes e discentes. Além disso, o verdadeiro sentido da inclusão é considerar essas diferenças marcantes na apreensão dos conhecimentos das pessoas para lhes permitir trabalhar em função de seu crescimento.

Lima *et al.* (2021) destacam a importância da ação tutorial para a formação docente no contexto do EOE, reforçando a necessidade de tutores que acompanhem e orientem os professores ao longo do processo de aprendizado das TDIC. A fala do E5, que solicita formações mais passo a passo com apoio individualizado, está alinhada com o apontamento dos autores sobre o papel crucial dos tutores para facilitar o desenvolvimento das competências digitais dos professores.

Embora essa fala seja a maioria, entre os entrevistados, não pode ser desconsiderada, mas, ao contrário, deve servir como base para os casos dos professores menos envolvidos com metodologias ativas e mais apegados as práticas tradicionais. São casos em que precisamos criar uma estrutura tanto para o *expert* em tecnologias, como para os que são completamente leigos. Deste modo, um dos aprendizados que podemos levar, desta fala, é a necessidade dos cursos terem níveis, sem que desconsiderem os mais básicos ou avançados. Inserir todos os cursistas em um só nível pode desestimular a participação de professores que estão mais avançados, em entender, aplicar e mediar o uso das TDIC, e, doutro lado, desconsiderar as grandes dificuldades individuais é injusto e mantém o sistema anacrônico.

Outro importante ponto do E5 é: a Ufal precisa investir, mais concretamente, em servidores que atuem com a função de suporte técnicos e tutores, realizando mais concursos e formações para tanto, permitindo que estudantes e professores possam acionar com sucessos essas instâncias, sempre que necessário.

Outra fala importante, que merece a devida inferência, é a do E6. Questionado se precisava de suporte técnico ou tecnológico para utilizar as plataformas, respondeu:

Precisei, sim. E aí o xxxx¹³, que é o xxxx, ele tinha uma equipe muito boa lá que dominava algumas tecnologias. E aí algumas coisas que eu ficava em dúvida, que claro que muita coisa a gente consegue hoje independente, você vai lá no YouTube, você coloca e você descobre, mas eu tinha uma equipe

¹³ Suprimimos a referência ao local para não expor a identidade do entrevistado.

muito boa lá no xxxx também, que inclusive foram pessoas que deram alguns cursos que sanavam essas dúvidas para mim, então foi muito tranquilo (E6).

Logo, houve um elogio a disponibilidade local de assistência técnica para o entrevistado, que, ao precisar de apoio, conseguiu dentro do próprio local de trabalho. Esse modelo preconiza a divisão espacial ideal para um trabalho eficiente: a existência de um local de suporte dentro de cada curso, para que a resolução de problemas se torne fácil. O caráter positivo desta resposta se deve a natureza da organização e gestão do curso, algo que precisa ser mencionado como essencial ao processo de amadurecimento do uso das TDIC.

Por fim, precisamos enfatizar que embora o E7 tenha dito que não precisou de suporte técnico, ele enfatizou que isso não foi necessário devido à criação de um senso de coleguismo/companheirismo muito forte entre os docentes do curso, que passaram a se ajudar mutuamente no período pandêmico:

A gente, porque como já... A xxxx¹⁴, de um lado geral, agora, aí a gente, pelo núcleo, eu que estava coordenando o núcleo de educação à distância, que a gente criou, então a gente se colocou à disposição para ajudar os colegas que estavam com dificuldade, né? Certo. **Aí a gente fez um grupinho que, meio que, de apoio para ajudar os colegas que tiveram dificuldade.** Mas, no geral, foram raros, os professores dizerem assim, eu nunca fiz isso, como é, xxxxx, pelo amor de Deus? Sabe? Foram muito poucos, teve alguns e poucos. **Aí a gente fazia reunião, conversava com eles, explicava** (E7).

Esse elemento, novo até o momento, pode ser nomeado como o sentido grupal dado ao fazer docente. O ser docente é um ato que está além do individual, não apenas pela troca com os estudantes, dia a dia, mas, e de maneira essencial, com os colegas de trabalho. A prática não é um produto único da sala de aula. Ela se faz de múltiplas e inumeráveis formas, dentre as quais, destacamos, com as relações interpessoais com os nossos colegas.

Essa percepção pode nos indicar mais um caminho a ser seguido para aperfeiçoar as práticas didático-pedagógicas na UFAL: a necessidade de criar grupos de estudos/trocas/apoios criados entre os professores. De lhes dar tempo de planejamento especificamente para isto. Além de ser uma maneira eficiente de preencher as lacunas que um suporte técnico insuficiente e/ou distante poderia deixar, é uma forma socialmente adequada de resolver as dúvidas. Isso permite, em um sentido angular, resolver questões éticas de fundo que impactam o exercício da profissão docente. Estimula o cooperativismo e o trabalho em equipe.

¹⁴ Suprimimos a referência ao local para não expor a identidade do entrevistado.

Ao fim, podemos, seguido o mesmo raciocínio lógico empregado nas categorias anteriores, chegar a seguinte conclusão: conseguimos confirmar a hipótese secundária C, já que os saberes apreendidos no curso TDMA ajudaram os professores a terem menos dúvidas, empregando seus conhecimentos de maneira mais eficiente no dia a dia do EOE.

6.5.6 Adaptação ao EOE e desafios pessoais

Nesta categoria, foi realizada a inferência sobre as dificuldades e adaptações pessoais dos professores ao novo formato de ensino, especialmente no contexto da pandemia, e como conseguiram superá-las. As falas de alguns entrevistados denotam extrema dificuldade, das mulheres, em conciliar o EOE com a administração da casa e família:

E assim, eu não estava sozinha com o meu computador, sabe? Isso facilita muito mais. Eu estava com minha família em casa, com um bebê de dois anos, amamentando, então é todo aquele contexto, eu dependia do meu marido para ficar com as crianças, para organizar as minhas aulas, sabe como, você sabe, foi assim.

(...)

Olha, foi muito difícil, não foi? Demais, demais. Então assim, por mais que eu me esforçasse, sabe, eu fiz os cursos que a universidade ofertou, tive muito apoio do meu marido, porque ele que ficou com as crianças. Então assim, eu preciso falar sobre isso, entende?

Eu assisti a aula do professor, peraí que eu tenho que passar a vitamina para o meu filho, a gente escutar o barulho do liquidificador rodando, fazendo o gogó do filho. Isso faz parte mesmo dessa história. Pois é, eu acho que a gente não pode ignorar essa parte, né?

(...)

Mas assim, tudo que estava ao meu alcance, eu procurei fazer. Eu tive muito apoio do meu marido para isso. Então, xxx, você fica aí com os meninos, eu preciso fazer curso disso, eu preciso usar essas tecnologias, daqui a pouco as aulas voltam, eu não vou saber o que fazer, por onde... Então, eu tive muito apoio. Ótimo, essa é uma exceção. A pandemia me inspirou a desenvolver uma pesquisa sobre as mães acadêmicas, universitárias, em relação à produção escrita delas, como é que estava a produção acadêmica. Eu fiz uma pesquisa, ela foi publicada.

(...)

Justamente, aí elas relatavam o contexto machista, questão do patriarcado, elas não conseguiam, elas viraram só dona de casa, não conseguiam fazer mais nada da vida e parar no tempo, né?

(E2).

Em relação à E2, percebe-se que a professora (importante identificar o gênero, como exceção à regra, para nomear dificuldades específicas que sobretudo foram vividas por mulheres) enfrentou o mesmo problema que milhões de brasileiras durante a pandemia: o excesso de carga de trabalho, devido as novas condições de exercício remoto da profissão, e a

função de mãe/esposa. Embora essa sobrecarga possa ser atribuída também aos homens, importante ressaltar que esse é um problema de gênero, cuja abrangência é nacional. Envolve políticas públicas de apoio e suporte as mulheres, para que consigam dar continuidade ao seu trabalho e estudo.

Saraiva *et al.* (2020) discutem a ampliação da carga de trabalho dos professores durante a pandemia, que os obrigou a estar disponíveis praticamente o tempo inteiro para responder dúvidas e planejar atividades. A fala de E2 sobre o desafio de conciliar o trabalho com as responsabilidades familiares, como cuidar dos filhos e organizar as aulas, exemplifica a sobrecarga e as dificuldades enfrentadas por muitos professores durante o EOE. Essa situação reflete as limitações do suporte institucional e a falta de políticas públicas de apoio ao trabalho docente durante a pandemia.

O mesmo pode ser narrado pela E3:

Eu ia para o Ufal fazer as aulas de lá, porque como eu tenho crianças, tenho filhas pequenas, então era muito complicado conciliar com todas as crianças em casa, todo mundo em casa. Então eu fiz algumas aulas de casa, mas eu preferia fazer da própria Ufal mesmo.

(...)

Eu ia para lá, me trancava porque não tinha ninguém, me trancava na sala e fazia as aulas de lá, então utilizei muito da internet de lá. A questão mais de dispositivo, computador, celular, câmera, era meu mesmo (E3).

As falas destacadas apenas reforçam um problema de caráter geral que afeta nossa sociedade, mas que precisa ser encarado sob o prisma da gestão, a partir de políticas específicas a serem criadas e desenvolvidas na universidade, e gerais, a serem promovidas pelo Estado, para diminuir as desigualdades de gênero, um dos grandes problemas da sociedade brasileira. Evita-se, como destacado pelo E7, “a ansiedade dos professores, a ansiedade dos alunos, depressão (...)”, problemas frequentemente associados ao *Burnout*, à sobrecarga de trabalho.

Isto nos leva a observar a hipótese secundária E: “O Proford foi um pilar essencial para o desenvolvimento de novas competências docentes, mas sua oferta ainda precisa ser ampliada para atender a todas as demandas emergentes”. Dentre as demandas, além de todos os incrementos debatidos anteriormente, que confirmam essa hipótese, acrescentamos um olhar à formação docente dos professores que exercem, para além desta função, outras relacionadas ao cuidado doméstico. É preciso trazer essa questão à luz, nas formações, e permitir que novos formatos diminuam essa carga de trabalho aqueles que fazem essas outras atividades.

6.5.7 Inclusão e acessibilidade

Por fim, temos a última categoria de análise, que procura inferir de que maneiras o Proford permitiu a inclusão e acessibilidade. Deste modo, extraímos as seguintes falas docentes:

Como é que você lida com ferramentas virtuais para adequar as pessoas com necessidades específicas? [...] vários professores fogem disso como se fossem bicho de outro mundo, acho que todo excesso faz mal, mas você precisa conhecer os caminhos (E4).

Eu não tinha muito conhecimento com essa parte das tecnologias digitais. [...] Eu acho que o Proford deveria fazer mais cursos sobre isso, como ser coordenador de curso, que foi essa agenda que foi lançada agora (E6).

O E4 destacou os desafios de adaptar aos recursos virtuais para estudantes com necessidades específicas e a resistência de alguns professores em lidar com essas ferramentas. Já o E6 enfatizou a necessidade de o Proford ampliar a oferta de cursos, especialmente em áreas como gestão e inclusão digital, reforçando a necessidade de preparar melhor os professores para lidar com diferentes públicos.

O autor Masetto (2009) afirma que a atuação docente no ensino superior exige que os professores ultrapassem a barreira do conhecimento específico de sua área, abrindo-se para integrar diferentes campos do conhecimento e, principalmente, as TDIC. Essa perspectiva se alinha à fala do entrevistado E4, que menciona a dificuldade que muitos professores têm em lidar com ferramentas virtuais, especialmente no contexto de adequação para pessoas com necessidades específicas. A resistência mencionada por E4 é uma questão comum e está diretamente ligada ao "desconforto com o novo" que Masetto (2009) descreve como um desafio fundamental à prática interdisciplinar e integrada dos professores.

Ambas as visões também acabam por confirmar a hipótese secundária E: a oferta do Proford precisa ser ampliada para atender aos diferentes públicos, que também incluem as pessoas com deficiência. Essa reflexão é mais que necessária ao desenvolvimento de práticas verdadeiramente inovadoras e que permitam, em seu âmago, uma educação inclusiva e crítica.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa buscou compreender as contribuições do curso TDMA na prática pedagógica dos professores egressos durante o período do EOE. Embora a formação tenha contribuído para o desenvolvimento de competências digitais e metodológicas, ficou evidente que ela não foi totalmente eficiente para atender às demandas emergenciais impostas pela pandemia. Apesar da formação inicial dos professores para o uso das TDIC e metodologias ativas, a falta de suporte contínuo, a resistência à adoção de novas práticas e a ausência de uma formação mais aprofundada comprometeram a plena integração das TDIC e metodologias ativas no EOE.

Durante o desenvolvimento da pesquisa, enfrentamos dificuldades significativas desde o início. A princípio, a limitada disponibilidade de escritos e estudos sobre a temática limitou a fundamentação teórica e a contextualização do problema investigado. Além disso, tivemos desafios em conseguir a participação dos professores egressos na pesquisa. Foram necessárias diversas tentativas e estratégias para engajar os narradores, o que evidenciou desafios na mobilização e envolvimento dos professores em processos de reflexão e avaliação de suas práticas pedagógicas. Essa dificuldade ressalta a importância de desenvolver mecanismos mais eficazes de comunicação e incentivo à participação em pesquisas acadêmicas, bem como de fomentar a produção científica na área, visando ao aprimoramento contínuo da formação docente.

Dessa forma, há necessidade de aprimorar e expandir a formação oferecida pelo curso TDMA para que ela contribua de maneira mais eficaz para a prática pedagógica dos professores, especialmente em situações emergenciais. Além disso, é fundamental que os programas de formação de professores das IFES e as unidades acadêmicas considerem as contribuições desta pesquisa para revisar e ajustar suas ofertas formativas. A implementação de formações continuadas que atendam às reais necessidades dos professores pode promover uma integração mais efetiva das TDIC e metodologias ativas no ensino superior.

Diante dos resultados apresentados, a tese de que a formação no curso TDMA oferecida pelo Proford/UFAL, tanto antes quanto durante a pandemia, não foi plenamente eficiente para atender às demandas emergentes do EOE é confirmada. Embora o Proford/UFAL tenha promovido formações continuadas, estas não foram suficientes para preparar os professores para o contexto do EOE. A análise dos dados evidenciou a falta de suporte contínuo, a resistência dos professores em adotar novas metodologias e a ausência de habilidades básicas para o uso das TDIC, fatores que comprometeram a eficácia da atuação docente durante o EOE.

Esse cenário reforça a necessidade de contínuo aprimoramento e investimento em formação docente para garantir uma efetiva integração das TDIC no contexto educacional.

A importância desta pesquisa reside no seu esforço em analisar como a formação docente pode ser fortalecida para responder aos desafios contemporâneos da educação, especialmente em contextos emergenciais, como o EOE desencadeado pela pandemia da Covid-19. O estudo focou na atuação dos egressos do curso TDMA da UFAL, buscando compreender de que maneira a formação em TDIC e metodologias ativas influenciou a prática pedagógica dos professores diante das novas demandas impostas pelo cenário de ensino remoto. Nesse sentido, a pesquisa se torna relevante ao oferecer subsídios para o aprimoramento das políticas e práticas de formação de professores, contribuindo para a construção de um ensino superior mais adaptativo e resiliente frente às transformações sociais e tecnológicas.

A pesquisa indicou que a formação proporcionada pelo curso TDMA contribuiu de maneira significativa para o desenvolvimento das competências digitais dos professores, o que foi fundamental para a atuação no período pandêmico. No entanto, evidenciou-se que a preparação para os desafios específicos do EOE foi insuficiente. Os principais entraves identificados foram a resistência dos professores à mudança e a ausência de suporte continuado após a conclusão do curso. Tais fatores comprometeram a plena integração das TDIC e das metodologias ativas no EOE.

As hipóteses da pesquisa foram analisadas à luz dos dados coletados, sendo cada uma elencada e discutida de acordo com a análise de conteúdo realizada a partir dos relatos dos professores e dos questionários aplicados:

Hipótese Geral: O Curso TDMA oferecido pelo Proford/UFAL permitiu aos professores ampliar sua visão das TDIC para melhorar suas práticas, o que foi fundamental no período da pandemia. Essa hipótese foi confirmada. A formação proporcionada pelo Curso TDMA, conforme os dados coletados, de fato ampliou a compreensão dos professores sobre as TDIC, ajudando-os a incorporar práticas digitais em suas aulas. No entanto, essa contribuição foi limitada pela ausência de suporte contínuo e pela resistência de alguns professores em adotar novas metodologias de forma consistente. Embora tenha havido melhorias no uso de TDIC, a atuação eficaz no período emergencial não foi totalmente alcançada devido às barreiras mencionadas. No entanto, essa contribuição foi limitada pela ausência de suporte contínuo e pela resistência de alguns professores em adotar novas metodologias de forma consistente. Embora tenha havido melhorias no uso de TDIC, a atuação eficaz no período emergencial não foi totalmente alcançada devido às barreiras mencionadas.

Hipótese Específica A: A formação continuada de professores tem impacto direto na prática docente, estimulando a adoção de metodologias ativas e tecnologias. Hipótese confirmada. Os dados analisados indicam que a formação continuada oferecida pelo Curso TDMA teve um impacto positivo na prática docente, especialmente na adoção de metodologias ativas. Muitos professores relataram ter adotado a sala de aula invertida e a aprendizagem baseada em problemas em suas aulas, promovendo maior engajamento dos estudantes. Contudo, a ausência de suporte pós-formação comprometeu a sustentabilidade dessas práticas. Muitos professores relataram ter adotado a sala de aula invertida e a aprendizagem baseada em problemas em suas aulas, promovendo maior engajamento dos estudantes. Contudo, a ausência de suporte pós-formação comprometeu a sustentabilidade dessas práticas.

Hipótese Específica B: A pandemia acelerou o uso de TDIC no ensino, forçando professores a adaptarem suas práticas para o ambiente online. Esta hipótese também foi confirmada. A pandemia forçou uma rápida adaptação ao uso das TDIC no ensino. Conforme os relatos dos professores, houve uma necessidade urgente de aprender a utilizar plataformas digitais e ferramentas de ensino remoto. No entanto, essa adaptação foi marcada por desafios significativos, como a desigualdade no acesso às tecnologias e a falta de suporte técnico adequado. Conforme os relatos dos professores, houve uma necessidade urgente de aprender a utilizar plataformas digitais e ferramentas de ensino remoto. No entanto, essa adaptação foi marcada por desafios significativos, como a desigualdade no acesso às tecnologias e a falta de suporte técnico adequado.

Hipótese Específica C: O Curso TDMA proporcionou o desenvolvimento de competências que permitiram aos professores adotar novas práticas pedagógicas. Hipótese confirmada. A análise dos dados mostra que o curso TDMA contribuiu para o desenvolvimento de competências pedagógicas, especialmente no que se refere ao uso das TDIC. Os professores relataram sentir-se mais preparados para incorporar metodologias ativas em suas práticas. No entanto, a ausência de continuidade e suporte institucional após o curso limitou a efetividade da implementação dessas novas práticas. Os professores relataram sentir-se mais preparados para incorporar metodologias ativas em suas práticas. No entanto, a ausência de continuidade e suporte institucional após o curso limitou a efetividade da implementação dessas novas práticas.

Hipótese Específica D: A adoção de plataformas digitais e metodologias ativas contribuiu para a retenção dos estudantes, mas a falta de interação visual e participação ativa representou um desafio significativo para o professor no contexto do EOE. Já esta hipótese foi parcialmente confirmada. A maioria dos professores relatou que a utilização de plataformas digitais e metodologias ativas ajudou a manter os estudantes mais engajados durante o EOE.

No entanto, a falta de interação visual e a dificuldade em garantir a participação ativa dos alunos foram obstáculos significativos, que limitaram a eficácia do EOE. Os dados indicam que, embora as plataformas tenham oferecido recursos importantes, a ausência de estratégias eficazes para promover a interação prejudicou a retenção dos estudantes. No entanto, a falta de interação visual e a dificuldade em garantir a participação ativa dos estudantes foram obstáculos significativos, que limitaram a eficácia do EOE. Os dados indicam que, embora as plataformas tenham oferecido recursos importantes, a ausência de estratégias eficazes para promover a interação prejudicou a retenção dos estudantes.

Hipótese Específica E: O Proford foi um pilar essencial para o desenvolvimento de novas competências docentes, mas sua oferta ainda precisa ser ampliada para atender a todas as demandas emergentes. Esta hipótese foi confirmada. Os participantes narradores do curso TDMA consideraram o Proford um elemento essencial para o desenvolvimento de novas competências pedagógicas. No entanto, destacaram a necessidade de ampliar o alcance do Proford, de modo a incluir mais formações contínuas e adaptadas às necessidades emergenciais, bem como fornecer suporte técnico e pedagógico duradouro. No entanto, destacaram a necessidade de ampliar o alcance do Proford, de modo a incluir mais formações contínuas e adaptadas às necessidades emergenciais, bem como fornecer suporte técnico e pedagógico duradouro.

Essas análises permitiram entender de forma mais clara o impacto das formações do Proford/UFAL no contexto emergencial, destacando os avanços e os pontos de melhoria para que futuras iniciativas sejam ainda mais eficazes.

Os depoimentos dos professores reforçaram a importância e as limitações das formações oferecidas durante o EOE. Um dos entrevistados afirmou: "Com certeza. Apesar de toda a frustração inicial, o ensino remoto me fez repensar muitas coisas sobre minha prática. Eu sempre fui um professor mais expositivo, mas agora vejo o valor de envolver mais os estudantes no processo de aprendizagem, seja com tecnologia ou com metodologias ativas. Mesmo no presencial, pretendo continuar usando algumas ferramentas digitais que aprendi, como o *Moodle* e o *Padlet*. Acho que a pandemia nos mostrou que a educação precisa ser mais flexível e dinâmica, e isso é algo que eu vou levar comigo" (E1). Esse depoimento ilustra como o período de EOE forçou uma adaptação e trouxe novas perspectivas para a prática pedagógica, mostrando um avanço na integração das TDIC e metodologias ativas.

Outro entrevistado comentou sobre as dificuldades enfrentadas no contexto das formações continuadas: "Olha, o nosso problema aqui é tempo, sabe? Eu vou te dizer que quando a gente abraça todas as oportunidades que a vida acadêmica nos oferece, você fica

completamente sem tempo. E o meu problema hoje em participar dessas formações tem a ver com isso, né? Porque eu sou professor da graduação, mas também entrei pra pós-graduação, sou professora do xxxx aqui. Eu tenho muitos 'orientandos'" (E2). Esse depoimento reflete a realidade de muitos professores que, apesar de reconhecerem a importância das formações, enfrentam desafios relacionados à sobrecarga de trabalho e à falta de tempo para se dedicarem ao aprimoramento profissional.

Em relação à hipótese geral de que o curso TDMA capacitou os professores a ampliar sua visão sobre as TDIC para melhorar suas práticas pedagógicas, conclui-se que, apesar dos avanços obtidos, a formação não foi suficiente para garantir uma atuação consistente e eficaz no período emergencial. Muitos docentes enfrentaram dificuldades de adaptação às novas tecnologias e apresentaram resistência à mudança, o que limitou o uso eficaz das metodologias ativas e prejudicou o engajamento dos estudantes.

Entre as hipóteses específicas, destaca-se que a falta de suporte continuado e a resistência à mudança foram fatores cruciais para a efetividade das formações. As entrevistas narrativas evidenciaram que, embora o curso TDMA tenha contribuído para a aquisição de conhecimentos e habilidades no uso das TDIC, a ausência de uma formação continuada pós-curso fez com que muitos professores não conseguissem aplicar de maneira efetiva os conhecimentos adquiridos em suas práticas diárias.

Os desafios enfrentados pelos professores no contexto do EOE incluíram a necessidade de adaptação rápida ao ambiente virtual, as desigualdades no acesso à tecnologia por parte dos estudantes e a carência de suporte institucional para a adoção de novas práticas. Apesar dessas dificuldades, algumas estratégias pedagógicas, como a sala de aula invertida e a aprendizagem baseada em problemas, mostraram-se eficazes para promover o engajamento dos estudantes, destacando a importância de se investir na formação continuada focada na integração de metodologias ativas no ensino.

As contribuições do curso TDMA se mostraram relevantes no que tange ao desenvolvimento das competências digitais dos professores e à incorporação das metodologias ativas no contexto pandêmico. Contudo, a ausência de iniciativas inclusivas, voltadas para o uso das TDIC nas práticas docentes, comprometeu o pleno aproveitamento das ferramentas tecnológicas. A desigualdade no acesso à tecnologia, tanto por parte dos professores quanto dos estudantes, também foi um entrave significativo à efetividade das estratégias pedagógicas.

Reforça-se, portanto, a necessidade de aprimorar as formações oferecidas pelo curso TDMA, ampliando a carga horária e flexibilizando os formatos de ensino, de modo a contemplar as demandas emergenciais e futuras dos professores. Além disso, é fundamental

implementar políticas institucionais que favoreçam a colaboração entre os professores, promovendo o compartilhamento de experiências e a melhoria contínua das práticas pedagógicas no ensino superior.

Sugere-se que o Proford/Ufal amplie a carga horária de suas formações, flexibilize os formatos de ensino com modalidades híbridas e assíncronas, e estabeleça redes de colaboração entre professores para troca de experiências. É essencial oferecer oficinas práticas e contínuas sobre ferramentas digitais e metodologias inovadoras, além de implementar políticas institucionais que incentivem a formação continuada por meio de bonificações e certificações.

Como recomendação para os próximos passos, é imprescindível investir na formação continuada dos professores, garantindo um suporte pós-formação que possibilite a aplicação efetiva das TDIC e metodologias ativas nas práticas pedagógicas. Isso inclui a oferta de formações mais contextualizadas e adaptadas às realidades de cada docente, além da promoção de um suporte técnico e pedagógico contínuo. Ademais, é necessário que as formações contemplem o desenvolvimento de competências socioemocionais, auxiliando os professores a lidar com os desafios e as adversidades do ensino emergencial. Por fim, faz-se necessária a criação de processos de avaliação e parcerias interinstitucionais para assegurar a qualidade e a relevância das formações.

Com base nos resultados obtidos, foram incorporados elementos que enfatizam a importância de uma formação docente que vá além da simples formação técnica, contemplando também uma preparação pedagógica aprofundada e contínua. A pesquisa reforçou que a formação do professor deve incluir não apenas o domínio das metodologias ativas e das TDIC, mas também a habilidade de aplicá-las de forma crítica e reflexiva, promovendo o protagonismo dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem. Nesse contexto, destacam-se a necessidade de políticas educacionais que valorizem a formação pedagógica específica para docentes do ensino superior e o incentivo à extensão universitária como uma prática transformadora e integradora.

Ademais, as considerações finais foram ampliadas com a proposta de maior articulação entre teoria e prática, considerando que a formação docente deve ser pautada por uma visão interdisciplinar e conectada às demandas da sociedade contemporânea. Essa perspectiva é crucial para o desenvolvimento de um ensino superior que não apenas prepare profissionais para o mercado, mas que também os capacite para atuar como agentes transformadores na sociedade.

Diante dos resultados desta pesquisa, algumas proposições e novas temáticas para futuras investigações são sugeridas. Primeiramente, seria relevante realizar estudos

longitudinais para avaliar os impactos das formações continuadas de longa duração, analisando como o suporte contínuo pode contribuir para a transformação das práticas pedagógicas ao longo do tempo. Além disso, pesquisas que explorem as barreiras tecnológicas enfrentadas pelos professores e estudantes, especialmente no contexto de desigualdade de acesso à tecnologia, podem oferecer subsídios importantes para a formulação de políticas públicas voltadas à inclusão digital no ensino superior.

Outra área promissora para futuras pesquisas é a investigação sobre o impacto da colaboração entre professores na melhoria das práticas pedagógicas, buscando identificar as melhores estratégias e condições para promover redes de aprendizagem e trocas de experiências docentes. Também é recomendável investigar o papel das metodologias ativas no ensino híbrido, explorando como essas abordagens podem ser adaptadas para um cenário que combine elementos presenciais e online, oferecendo novas oportunidades para o engajamento dos estudantes.

Outro tema que merece atenção é a investigação das competências socioemocionais necessárias aos professores para lidar com os desafios do EOE. Além de compreender como essas competências podem ser desenvolvidas e fortalecidas durante a formação docente, é fundamental abordar as questões relacionadas à saúde mental. O EOE impôs pressões significativas sobre os professores, como o aumento da carga de trabalho, a adaptação constante às novas tecnologias e a gestão de estudantes em um ambiente virtual, o que pode ter gerado estresse, ansiedade e até esgotamento profissional. Assim, é imprescindível que as formações docentes incluam estratégias para promover o autocuidado, a resiliência e o equilíbrio emocional, além de oferecer suporte institucional, como acesso a programas de assistência psicológica e grupos de apoio, visando preservar o bem-estar integral dos professores.

Além disso, sugere-se a realização de pesquisas que explorem o impacto das políticas institucionais no suporte ao desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras, analisando como diferentes tipos de suporte institucional (infraestrutura, apoio técnico, incentivos à formação) podem facilitar ou dificultar a adoção das TDIC e metodologias ativas no ensino superior. Nesse sentido, entender como as políticas educacionais podem influenciar o desenvolvimento profissional dos docentes e a qualidade do ensino é essencial para promover uma educação mais inclusiva e equitativa.

Por fim, recomenda-se investigar de que forma as tecnologias emergentes, como a IA e a realidade aumentada, podem ser integradas ao ensino superior para promover práticas pedagógicas inovadoras e engajadoras. Essa linha de pesquisa pode contribuir para o

desenvolvimento de novas metodologias que atendam às necessidades de uma sociedade cada vez mais tecnológica e conectada.

Portanto, esta pesquisa evidenciou a relevância da formação docente para a integração das TDIC no ensino superior, ao mesmo tempo em que destacou as limitações e desafios enfrentados para a efetiva incorporação dessas tecnologias no contexto do EOE. As formações oferecidas, embora tenham sido um importante passo inicial, precisam ser ampliadas e adaptadas para garantir que os professores estejam devidamente preparados para enfrentar novos desafios, seja no ensino emergencial, seja em um contexto de ensino híbrido ou presencial, cada vez mais permeado por TDIC. A educação do futuro requer um investimento contínuo na formação dos professores, capacitando-os para atuar em um cenário educacional em constante transformação, no qual o uso eficaz da tecnologia é um elemento-chave para a promoção de uma aprendizagem significativa e inclusiva.

REFERÊNCIAS

- ABIO, G. *et al.* Desenvolvimento da competência digital docente de professores universitários no curso de Moodle básico realizado em contexto emergencial. In: NASCIMENTO, E. M. *et al.* (Org.). **Ufal conectada: formação e transformação digital em tempos de covid-19**. Maceió: EdUfal, 2021, p. 137-146.
- ABMES. **Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior**. 2023. Disponível em: <https://abmes.org.br/o-que-e-a-abmes>. Acesso em: 02 fev. 2023, a.
- ABMES. **Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior**. 2023. Disponível em: <https://abmes.org.br/noticias/detalhe/4239>. Acesso em: 02 fev. 2023, b.
- AFONSO, L. H. La docência em la era del covid-19: cambio, innovación y empatía desde la perspectiva del alumnado. In: PALLÁS, A. G. (*et al.*) (coord.). **Libro de actas**. XI CIDU – Congresso Iberoamericano de Docencia Universitaria: la transformación digital de la universidad. Tenerife: Universidad de La Laguna, 2021, p. 1191-1202. Disponível em: <https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/22587/XI%20CIDU%20ULL%20Libro%20de%20Actas.pdf?sequence=6&isAllowed=y>. Acesso em: 23 mar. 2022.
- ALVES, C. Arquivamento dos dados. In: ANPED. **Ética e pesquisa em educação: subsídios**. v. 1. Rio de Janeiro: Anped, 2019, p. 120-126. Disponível em: https://www.anped.org.br/sites/default/files/images/etica_e_pesquisa_em_educacao_28_junho_2021.pdf. Acesso em: 27 jul. 2021.
- ANPED. **Ética e pesquisa em educação: subsídios**. v. 1. Rio de Janeiro: Anped, 2019. Disponível em: https://www.anped.org.br/sites/default/files/images/etica_e_pesquisa_em_educacao_28_junho_2021.pdf. Acesso em: 27 jul. 2021.
- ARAUJO, N. C.; MELO, M. L.; PORTO, W. J. N. A Wiki como interface de aprendizagem colaborativa em ambiente de formação on-line emergencial na Ufal. In: NASCIMENTO, E. M. *et al.* (Org.). **Educação mediada por tecnologias: experiências de ensino, pesquisa e extensão em tempos de covid-19 na Universidade Federal de Alagoas**. Maceió: EdUfal, 2021a, p. 80-86.
- ARAUJO, R. J. S.; SANTOS, A. A. P.; ALVES, V. M. Estágio remoto de docência em enfermagem como atividade de extensão na pandemia covid-19: relato de experiência. In: BITTENCOURT, C. C. B. L. D. **Os desafios e inovações da extensão universitária na área de saúde em tempos de covid-19**. Maceió: EdUfal, 2021b, p. 293-300.
- AVELINO, R. *et al.* Implantação das aulas remotas durante a pandemia da Covid-19: impactos nos estudantes numa instituição de ensino superior. **Fatecnológica**, Jahu, SP, v. 15, n. 1, 2021, p. 33-50.
- BACICH, L. Formação continuada de professores para o uso de metodologias ativas. In: BACICH, L.; MORAN, J. (Org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018, p. 129-152.
- BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre, Brasil: Penso, 2015.

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

BERNARDES, C. M. R. *et al.* Transição do ensino presencial para o ensino remoto emergencial nos cursos de graduação da unievangélica durante a pandemia de covid-19. In: 39º Seminário de Atualização de Práticas Docentes, 2020, Anapólis. **Anais...Anapólis**.

BITTENCOURT, C. C. B. L. D.; SAMPAIO, J. F.; VASCONCELOS, P. N. Relato de experiência – ciclo de webnários da coordenação de extensão da Famed/Ufal. In: BITTENCOURT, C. C. B. L. D. **Os desafios e inovações da extensão universitária na área de saúde em tempos de covid-19**. Maceió: EdUfal, 2021, p. 161-175.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: **Presidência da República**, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 fev. 2021.

BRASIL. Decreto nº 5.825, de 29 de junho de 2006. Estabelece as diretrizes para elaboração do Plano de Desenvolvimento dos Integrantes do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, instituído pela Lei nº 11.091, de 12 de janeiro de 2005. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5825.htm. Acesso em 26 jul. 2021.

BRASIL. Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 mai. 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9057.htm. Acesso em: 15 abr. 2022.

BRASIL. Decreto nº 9.991, de 28 de agosto de 2019. Dispõe sobre a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas da administração pública federal direta, autárquica e fundacional, e regulamenta dispositivos da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990, quanto a licenças e afastamentos para ações de desenvolvimento. **Presidência da República**, Brasília, 28 ago. 2019. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2019/Decreto/D9991.htm. Acesso em: 05 fev. 2022.

BRASIL. **Instrumento de avaliação institucional externa presencial e a distância: credenciamento**. Brasília: Inep/MEC, 2017a. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_institucional/instrumentos/2017/IES_credenciamento.pdf. Acesso em 18 jul. 2021.

BRASIL. **Instrumento de avaliação institucional externa presencial e a distância: credenciamento e transformação de organização acadêmica**. Brasília: Inep/MEC, 2017b. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_institucional/instrumentos/2017/IES_credenciamento.pdf. Acesso em 18 jul. 2021.

BRASIL. Lei 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Presidência da República**, Brasília, 25 jun. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 05 fev. 2022.

BRASIL. Lei 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Dispõe sobre o Regime Jurídico dos Servidores Públicos Civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais. **Senado Federal**, Brasília, 18 abr. 1991. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8112cons.htm. Acesso em: 05 fev. 2022.

BRASIL. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. **Presidência da República**, Brasília, 14 abr. 2004. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Lei/L10.861.htm. Acesso em: 05 fev. 2022.

BRASIL. Lei nº 11.091, de 12 de janeiro de 2005. Decreto nº 5.825, de 29 de junho de 2006. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, no âmbito das Instituições Federais de Ensino vinculadas ao Ministério da Educação, e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11091.htm. Acesso em 26 jul. 2021.

BRASIL. Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020. Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. **Presidência da República**, Brasília, 18 ago. 2020. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2020/Lei/L14040.htm. Acesso em: 05 fev. 2022.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 18 jul. 2021.

BRASIL. MEC. CNE. Parecer nº 5/2020, de 28 de abril de 2020. Dispõe sobre a Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da Covid-19. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 01 jun. 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 03 fev. 2022.

BRASIL. MEC. CNE/CEB. Parecer nº 3/2022, de 07 de abril de 2022. Consulta sobre a carga horária dos professores aos domingos. **Conselho Nacional da Educação**, Brasília, 07 abr. 2022. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=238441-pceb003-22&category_slug=abril-2022-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 abr. 2022.

BRASIL. MEC. CNE/CP. Parecer nº 11/2020, de 7 de julho de 2020. Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia. **Conselho Nacional da Educação**, Brasília, 07 jul. 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=148391-pcp011-20&category_slug=julho-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 03 fev. 2022.

BRASIL. MEC. CNE/CP. Parecer nº 15/2020, de 6 de outubro de 2020. Diretrizes Nacionais para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020.

Conselho Nacional da Educação, Brasília, 06 out. 2020. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=160391-pcp015-20&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 03 fev. 2022.

BRASIL. MEC. CNE/CP. Parecer nº 16/2020, de 9 de outubro de 2020. Reexame do item 8 (orientações para o atendimento ao público da educação especial) do Parecer CNE/CP nº 11, de 7 de julho de 2020, que trata de Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da pandemia. **Conselho Nacional da Educação**, Brasília, 09 out. 2020. Disponível em:

portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=165251-pcp016-20&category_slug=novembro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 03 fev. 2022.

BRASIL. MEC. CNE/CP. Parecer nº 19/2020, de 8 de dezembro de 2020. Reexame do Parecer CNE/CP nº 15, de 6 de outubro de 2020, que tratou das Diretrizes Nacionais para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020. **Conselho Nacional da Educação**, Brasília, 08 dez. 2020. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=167131-pcp019-20&category_slug=dezembro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 03 fev. 2022.

BRASIL. MEC. CNE/CP. Parecer nº 9/2020, de 8 de junho de 2020. Reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2020, que tratou da reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da Covid-19. **Conselho Nacional da Educação**, Brasília, 08 jun. 2020. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=147041-pcp009-20&category_slug=junho-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 03 fev. 2022.

BRASIL. MEC. CNE/CP. Resolução nº 2/2020, de 10 de dezembro de 2020. Institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas pelos sistemas de ensino, instituições e redes escolares, públicas, privadas, comunitárias e confessionais, durante o estado de calamidade reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020. **Conselho Nacional da Educação**, Brasília, 10 dez. 2020. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=167141-rcp002-20&category_slug=dezembro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 03 fev. 2022.

BRASIL. MEC. CNE/CP. Resolução nº 2/2021, de 05 de agosto de 2021. Institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas pelos sistemas de ensino, instituições e redes escolares, públicas, privadas, comunitárias e confessionais, durante o estado de calamidade reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020. **Conselho Nacional da Educação**, Brasília, 05 ago. 2021. Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/3647/resolucao-cne-cp-n-2-2021#:~:text=Acesso em: 03 fev. 2022.>

BRASIL. MEC. Portaria nº 343, de 17 de março de 2020a. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus – Covid-19. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 18 mar. 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 01 fev. 2022.

BRASIL. MEC. Portaria nº 345, de 19 de março de 2020. Altera a Portaria MEC nº 343, de 17 de março de 2020. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 19 mar. 2020. Disponível em: <https://in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-345-de-19-de-marco-de-2020-248881422>. Acesso em: 01 fev. 2022.

BRASIL. MEC. Portaria nº 376, de 3 de abril de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - Covid-19. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 17 mar. 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 03 fev. 2022.

BRASIL. MEC. Portaria nº 544, de 16 de junho de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19, e revoga as Portarias MEC nº 343, de 17 de março de 2020, nº 345, de 19 de março de 2020, e nº 473, de 12 de maio de 2020. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 17 jun. 2020. Disponível em: <https://in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872#:~:text=PORTARIA%20N%C2%BA%20544%2C%20DE%2016%20DE%20JUNHO%20DE,n%C2%BA%20473%2C%20de%2012%20de%20maio%20de%202020>. Acesso em: 01 fev. 2022.

BRASIL. Medida Provisória nº 934, de 01 de abril de 2020. Decreto nº 5.825, de 29 de junho de 2006. 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 6 de fevereiro de 2020. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2020/Mpv/mpv934.htm. Acesso em 26 jul. 2021.

BRAUN, Virginia; TERRY, Gareth. Breve, porém doce: o surpreendente potencial dos métodos de levantamento qualitativo. In: BRAUN, V.; CLARKE, V.; GRAY, D. (Org.). **Coleta de dados qualitativos: um guia prático para técnicas textuais, midiáticas e virtuais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019, p. 39-71.

CANDEIAS, C. N. B.; SILVA, C. A. S.; ARAÚJO, S. O. S. Extensão universitária mediada por tecnologias digitais na Ufal. In: NASCIMENTO, E. M. *et al.* (Org.). **Ufal conectada: formação e transformação digital em tempos de covid-19**. Maceió-AL: EdUfal, 2021, p. 54-61.

CARVALHO, I. M. A confidencialidade na pesquisa em educação. In: ANPED. **Ética e pesquisa em educação: subsídios**. v. 1. Rio de Janeiro: Anped, 2019, p. 101-112. Disponível em: https://www.anped.org.br/sites/default/files/images/etica_e_pesquisa_em_educacao_28_junho_2021.pdf. Acesso em: 27 jul. 2021.

CASTRO, Y. A. de A. *et al.* Período Letivo Excepcional: perspectivas de discentes de uma instituição federal de ensino pernambucana. **International Journal Education And Teaching (PDVL)**. v. 4, n. 1, p. 188–204, 2021.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**, Volume I. 6. ed. rev. ampl. Tradução de Roneide Venancio Majer. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CAVALCANTE, M. M. P. D; TEIXEIRA, Z. L. O.; ALENCAR, A. P. A. O professor como mediador do conhecimento: a utilização de interfaces colaborativas na docência online. In: MERCADO, L. P. (Org.). **Docência on-line em tempos de covid-19: ressignificando a prática docente na Universidade Federal de Alagoas**. Maceió-AL: EdUfal, 2021, p. 68-74.

CEDU; UFAL. **Uso das tecnologias pelas pessoas com deficiência visual em tempos de pandemia**. Disponível em: https://cedu.Ufal.br/pt-br/pos-graduacao/mestrado-e-doutorado-em-educacao/informes/copy_of_informes/uso-das-tecnologias-pelas-pessoas-com-deficiencia-visual-em-tempos-de-pandemia. Acesso em: 08. jul. 2023.

CHARCZUKI, S. B. Sustentar a transferência no ensino remoto: docência em tempos de pandemia. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 45, n. 4, p. 1-20, 2020.

COLL, C.; MONEREO, C. **Psicologia da educação virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL. **Relatório Metodológico Revista TIC Educação 2019**. Disponível em: https://ceweb.br/media/microdados/320/tic_educacao_rm_2019_v1.0.pdf. Acesso em 30 de mar. 2022.

CONSTANTINIDIS, T. C.; MATSUKURA, T. S. Distanciamento social durante a pandemia de COVID-19: impactos no cotidiano acadêmico e na saúde mental de estudantes de terapia ocupacional. **Sustinere**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 2, p. 603-628, 2021.

COPETTI, C. L. P.; ROSA, V. M. da.; TONETTO, L. M. Modelo conceitual para a análise do impacto da pandemia da Covid-19 nas relações entre bem-estar subjetivo, inclusão e acessibilidade. In: LIBÂNEO, C. de S.; SILVEIRA, L. M. de O. B. (Org.). **Reflexões sobre inclusão, diversidade e acessibilidade em tempos de Covid-19**. Porto Alegre: Ed. da UFCSPA, 2021, p. 49-58.

COSTA, L. A. C. Desafios e avanços educacionais em tempos da Covid-19: a docência no Ensino Remoto em cursos de Engenharia. **Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico (EDUCITEC)**, v. 6, e152920, p. 1-22, 2020.

COUTINHO, Â. C. Consentimento e assentimento. In: ANPED. **Ética e pesquisa em educação: subsídios**. v. 1. Rio de Janeiro: Anped, 2019, p. 98-103. Disponível em: https://www.anped.org.br/sites/default/files/images/etica_e_pesquisa_em_educacao_28_junho_2021.pdf. Acesso em: 27 jul. 2021.

CRESWELL, J. W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens**. 3. ed. Poro Alegre: Penso, 2014.

CUNHA, M. I. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educação e Pesquisa**, São Leopoldo: Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2013, p.1-18.

D'AMBROSIO, I. S. S.; FERRETI, A. A. Relato de experiência diante do olhar discente: aprender no contexto de ensino remoto emergencial. **Humanidades & Inovação**, Palmas, TO, v. 9, n. 25, 2023.

DEWEY, Jonh. **Democracia e educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

DICIO. **Significado de pintar o sete**. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/pintar-o-sete/#:~:text=Significado%20de%20Pintar%20o%20sete,na%20minha%20festa%20de%20casamento..> Acesso em: 12.out.2024.

EMETEC, UFAL. **Ações de capacitação Emetec/Ufal**. Disponível em: <https://Ufal.br/servidor/capacitacao/acoes-de-capacitacao-emetec-Ufal-Ufal-conectada-inspirando-inovacao>. Acesso em: 05 jan. 2023.

FERNANDES, E. N. *et al.* Desafios à formação profissional em Serviço Social ante a pandemia da covid-19: ead e ensino remoto em questão. In: BARRETO, E. S.; TORRES, M. A.; AMARAL, M. V. B. (Org.). **Crises da sociedade contemporânea agravadas pela covid-19: cenários e perspectivas**. Maceió: EdUfal, 2021, p. 56-71.

FERREIRA, A. R.; FUMES, N. L. F.; MELO, F. A. P. As lives como espaços formativos em tempos de pandemia: ações nas áreas da educação especial e da atividade motora adaptada. In: FUMES, N. L. F.; CARMO, B. C. M. (Org.). **Deficiência, educação e pandemia: a desigualdade revelada**. Maceió: EdUfal, 2021, p. 73-39.

FIOR, C. A.; MARTINS, M. J. A docência universitária no contexto de pandemia e o ingresso no ensino superior. **Docência do Ensino Superior**, Belo Horizonte, v. 10, 2020.

FMI. **AI will transform the global economy: let's make sure it benefits humanity**. IMF Blogs, Washington, D.C., 14 jan. 2024. Disponível em: <https://www.imf.org/en/Blogs/Articles/2024/01/14/ai-will-transform-the-global-economy-lets-make-sure-it-benefits-humanity>. Acesso em: 1 ago. 2024.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1975.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, R. F. *et al.* Prevalência e fatores associados aos sintomas de depressão, ansiedade e estresse em professores universitários durante a pandemia da Covid-19. **Jornal Brasileiro de Psiquiatria**. Rio de Janeiro, v. 70, n. 1, p. 282-292, 2021.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 35, p. 57-186, 2008.

GOMES, M. A.; SANT'ANNA, E. P. A.; MACIEL, H. M. Contexto atual do ensino remoto em tempos de covid-19: um estudo de caso com estudantes do ensino técnico. **Brazilian Journal of Development**, v. 6, n. 10, p.79175-79192, 2020.

HABERMAS, Jürgen. **Teoria da Ação Comunicativa**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

HODGES, C. *et al.* As diferenças entre o aprendizado online e o ensino remoto de emergência. **Revista da Escola, Professor, Educação e Tecnologia**, Recife, v. 2, p. 1-12, abr. 2020.

HOFFMANN, J. **Avaliação mito e desafio: uma perspectiva construtivista**. 45. ed. Porto Alegre: Mediação, 2017.

HUANG, R. *et al.* **Guidance on open educational practices during school closures: utilizing OER under Covid-19 pandemic in line with Unesco OER recommendation**. Beijing: Smart Learning Institute of Beijing Normal University, 2020.

JESUS, D. M. Integridade na coleta, produção e análise dos dados. In: ANPED. **Ética e pesquisa em educação: subsídios**. v. 1. Rio de Janeiro: Anped, 2019, p. 127-132. Disponível em: https://www.anped.org.br/sites/default/files/images/etica_e_pesquisa_em_educacao_28_junho_2021.pdf. Acesso em: 27 jul. 2021.

KENSKI, Vani Moreira. **Novos processos de interação e comunicação no ensino mediado pelas tecnologias**. São Paulo: USP, 2008.

KLOECKNER, R. Desafios do ensino remoto em meio à pandemia da Covid-19: a experiência de uma atividade complementar de graduação. In: MASMANN, D.; VOSS, L. F.; MATIAS, T. T. (Org.). **Formação universitária em tempos de pandemia: desafios e saberes**. Maceió: EdUfal, 2021, p. 46-51.

LACUEVA, P. D.; LAMATA, M. G.; ALADRÉN, M. M. Factores influyentes em el éxito de ladocencia universitária online: uma revisión sistemática de la literatura tras la covid-19. In: PALLÁS, A. G. (*et al.*) (coord.). **Libro de actas**. XI CIDU – Congresso Iberoamericano de Docencia Universitaria: la transformación digital de la universidad. Tenerife: Universidad de La Laguna, 2021, p. 1718-1730. Disponível em: <https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/22587/XI%20CIDU%20ULL%20Libro%20de%20Actas.pdf?sequence=6&isAllowed=y>. Acesso em: 23 mar. 2022.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

LEE, K. F. **Inteligência artificial: como os robôs estão mudando o mundo, a forma como amamos, nos relacionamos, trabalhamos e vivemos**. Tradução de M. Barbão. São Paulo: Globo Livros, 2019.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. 4.ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1996.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed. 34, 1999.

LIMA, D. J.; ALMEIDA, D. V.; MERCADO, L. P. L. Ação tutorial na formação docente para o ensino emergencial *on-line*: a experiência do curso Moodle Básico do Proford/Ufal. In: NASCIMENTO, E. M. *et al.* (Org.). **Ufal conectada: formação e transformação digital em tempos de Covid-19**. Maceió: EdUfal, 2021, p. 147-155.

LIRA, M. T. V. Avaliação da aprendizagem nos cursos de formação continuada de professores universitários no contexto *on-line*. In: NASCIMENTO, E. M. *et al.* (Org.). **Ufal conectada: formação e transformação digital em tempos de covid-19**. Maceió: EdUfal, 2021, p. 196-204.

MAGALHÃES, S. M. O.; SILVA, S. A.; PAULA, L. S. de. Formação docente e interdisciplinaridade em tempos de pandemia Covid-19. **Dialogia**, São Paulo, nº 38, p. 1-15, 2021.

MASETTO, M. (Org.). **Inovação no ensino superior**. São Paulo: Loyola, 2012.

MASETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário**. 3. ed. São Paulo: Summus, 2015.

MASETTO, M. T. Formação pedagógica dos docentes do ensino superior. **Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Administração**. vol. 1, n. 2, p. 04-25, 2009.

MASMANN, D.; VOSS, L. F. A educação em tempos de Pandemia: um acontecimento discursivo? In: MASMANN, D.; VOSS, L. F.; MATIAS, T. T. (Org.). **Formação universitária em tempos de pandemia: desafios e saberes**. Maceió: EdUfal, 2021, p. 18-26.

MASMANN, D.; VOSS, L. F.; MATIAS, T. T. (Org.). **Formação universitária em tempos de pandemia: desafios e saberes**. Maceió: EdUfal, 2021.

MATTAR, J.; RAMOS, D. K. **Metodologia da pesquisa em educação: abordagens qualitativas, quantitativas e mistas**. São Paulo: Edições 70, 2021.

MELO, V. A pandemia, o ensino remoto e os desafios da universidade pública brasileira no presente e no futuro. In: MASMANN, D.; VOSS, L. F.; MATIAS, T. T. (Org.). **Formação universitária em tempos de pandemia: desafios e saberes**. Maceió: EdUfal, 2021, p. 52-59.

MENEZES, J. B. F. de. Práticas de avaliação da aprendizagem em tempos de ensino remoto. **Revista de Instrumentos, Modelos e Políticas em Avaliação Educacional**, v. 2, n. 1, e021004, p. 1-13, 2021.

MOREIRA, J. A.; HENRIQUES, S. *et al.* **Educação digital em rede: princípios para o design pedagógico em tempos de pandemia**. Lisboa: Universidade Aberta, 2020. Disponível em: <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/9988>. Acesso em: 12 out. 2020.

MORI, Z.; SANTOS, L. A. Metodologias inovadoras: uma nova aprendizagem na educação, sob o enfoque zetético e dogmático na ciência jurídica. Direito, educação, epistemologias, metodologias do conhecimento e pesquisa jurídica II. Curitiba: **Anais... XXV Conpedi**, 2016. p. 171–190.

NAKASHIMA, R. H. R.; SOUSA, I. L. Experiências com formação de professores: os desafios da pedagogia universitária. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 8, n. 40, p. 171-185, 2021.

NASCIMENTO, E. M. *et al.* (Org.). **Educação mediada por tecnologias: experiências de ensino, pesquisa e extensão em tempos de covid-19 na universidade federal de alagoas**. Maceió: EdUfal, 2021c.

NASCIMENTO, E. M. *et al.* (Org.). **Ufal conectada: formação e transformação digital em tempos de covid-19**. Maceió: EdUfal, 2021b.

NASCIMENTO, M. M. *et al.* As novas competências e habilidades necessárias aos docentes. **Revista de Educação a Distância e Tecnologia Educacional**, v. 5, p. 45-56, 2021d.

NOGUEIRA, D. R.; LEAL, E. A.; MIRANDA, G. J.; CASA NOVA, S. P. de C. (Org.). **Revolucionando a sala de aula 2: novas metodologias ainda mais ativas**. São Paulo: Atlas, 2020.

NUNES, C. M. *et al.* Docência universitária: um balanço dos programas institucionais de formação de professores das IES públicas brasileiras. **Revista de Estudos Aplicados em Educação**, v. 3, n. 36, p. 40-53, 2018.

OLIVEIRA, A. A. S.; GOMES, L. M. L. S. Pandemia da covid-19, desigualdade social e a assistência estudantil no ensino superior. In: MIURA, P. O.; OLIVEIRA, A. A. (Org.). **Educação, saúde, direito e cidadania: reflexões para o enfrentamento da Covid-19**. Maceió: EdUfal, 2021, p. 18-29.

OSUNA, J. E. A; BILBAO, F. S. La transformación de la docência em tempos de pandemia: de la docência presencial a la online. In: PALLÁS, A. G. (*et al.*) (coord.). **Libro de actas. XI CIDU – Congreso Iberoamericano de Docencia Universitaria: la transformación digital de la universidad**. Tenerife: Universidad de La Laguna, 2021, p. 1657-1670. Disponível em: <https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/22587/XI%20CIDU%20ULL%20Libro%20de%20Actas.pdf?sequence=6&isAllowed=y>. Acesso em: 23 mar. 2022.

PAES, C. X. *et al.* Uso de podcasts e vídeos como artifício de aprendizado sobre as infecções sexualmente transmissíveis. In: BITTENCOURT, C. C. B. L. D. **Os desafios e inovações da extensão universitária na área de saúde em tempos de covid-19**. Maceió: EdUfal, 2021, p. 323-331.

PEREIRA, R. M. S. *et al.* Vivência de estudantes universitários em tempos de pandemia do Covid-19. **Práxis**. v. 12, n. 1, p. 47-56, 2020.

PERRENOUD, P. Dez novas competências para uma nova profissão. **Revista Pedagógica**. Porto Alegre, nº 17, maio-julho, p. 8-12, 2001.

PERRENOUD, P.; THURLER, M. G. *et al.* **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIAGET, Jean. A Epistemologia Genética. In: Tradução de Nathanael C. Caixeira. **A Epistemologia Genética: sabedoria e ilusões da Filosofia; problemas de Psicologia Genética**. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

PIMENTEL, F. S. C. *et al.* Tecnologias digitais na Ufal: um perfil da qualidade do acesso discente. In: NASCIMENTO, E. M. *et al* (Org). **UFAL conectada: formação e transformação digital em tempos de covid-19**. Maceió: EdUfal, 2021b, p. 62-70.

PIMENTEL, F. S. C. *et al.* Gamificação e game thinking como estratégias de enfrentamento à desmotivação da aprendizagem no contexto da pandemia. In: PIMENTEL, F. S. C.; FRANCISCO, D. J.; FERREIRA, A. R. (Org). **Jogos digitais e educação: reflexões e propostas no contexto da covid-19**. Maceió: EdUfal, 2021a, p. 25-34.

PINHO, P. S. *et al.* Trabalho remoto docente e saúde: repercussões das novas exigências em razão da pandemia da Covid-19. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 19, e00325157, p. 1-21, 2021.

PITOMBEIRA, C. V. (Re)pensando o ensino-aprendizagem a partir de um novo contexto: o distanciamento social. In: MENICONI, F. C.; PITOMBEIRA, C. V. (Org.). **Formação de professores de línguas estrangeiras no contexto de isolamento social: diálogos, propostas e desafios**. Maceió: EdUfal, 2021, p. 35-44.

PRIGOL, E. L.; BEHRENS, M. A. A formação continuada do docente do ensino superior e sua relação com sua prática. Formação de professores. Florianópolis: **Anais... X Anped Sul**, 2014. p. 1-17. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/100-0.pdf. Acesso em: 17 out. 2020.

PROEST, PROEX, PROGRAD. **Ufal destina mais de R\$ 5 milhões a estudantes durante a pandemia**. Disponível em: <https://noticias.ufal.br/ufal/noticias/2020/11/ufal-destina-mais-de-r-5-milhoes-a-estudantes-durante-a-pandemia>. Acesso em: 07 mar. 2021.

PROFORD, UFAL. **Projeto do Curso Tecnologias Digitais e Metodologias Ativas**. Maceió: Ufal, 2018.

PROFORD, UFAL. **Projeto do Curso Tecnologias Digitais e Metodologias Ativas**. Maceió: Ufal, 2020.

PROFORD, UFAL. **Projeto do Curso Tecnologias Digitais e Metodologias Ativas**. Maceió: Ufal, 2021.

PROFORD, UFAL. **Relatório do Curso *In Company* TDMA**. Maceió: Ufal, 2021.

PROFORD, UFAL. **Relatório Final do Curso Tecnologias Digitais e Metodologias Ativas**. Maceió: Ufal, 2018.

PROFORD, UFAL. **Relatório Final do Curso Tecnologias Digitais e Metodologias Ativas**. Maceió: Ufal, 2020.

PROEST, PROEX, PROGRAD. **Três anos depois, comunidade avalia como Ufal reagiu à pandemia**. Disponível em: <https://noticias.ufal.br/ufal/noticias/2023/3/tres-anos-depois-comunidade-academica-avalia-como-ufal-reagiu-a-pandemia-de-covid-19>. Acesso em: 20 mai. 2023.

RANGEL, H. C. C.; SANTOS, N. R. S. Discursividades em educação: tecnologias digitais e novas linguagens no ensino e na aprendizagem em tempo de Pandemia. In: **Formação universitária em tempos de pandemia: desafios e saberes**. Maceió: EdUfal, 2021, p. 27-36.

RÊGO, M. C. F. D.; GARCIA, T. F.; GARCIA, T. C. M. **Ensino remoto emergencial: estratégias de aprendizagem com metodologias ativas**. Natal: SEDIS/UFRN, 2020.

RESENDE, N. S.; MELO, P. Diálogos sobre a escola e contexto de pandemia: contribuições do pensamento de Paulo Freire e do Construcionismo Social. **Pedagogia em Ação**, Belo Horizonte, v. 13, n. 1, p. 84-95, 2020.

RIBEIRO, R. C. C. Sala de aula invertida e a formação inicial de professores: aplicabilidade em tempos de isolamento social. In: MENICONI, F. C.; PITOMBEIRA, C. V. (Org.). **Formação de professores de línguas estrangeiras no contexto de isolamento social: diálogos, propostas e desafios**. Maceió: EdUfal, 2021, p. 45-54.

ROCHA, L. C.; STALLIVIERI, L. A comunicação organizacional e a internacionalização em universidades brasileiras em meio à pandemia. **Anais... XX CIGU - Colóquio Internacional de Gestão Universitária**. Universidade frente aos desafios da Pandemia: cenários prospectivos para a gestão universitária. Universidade Federal de Santa Catarina, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/230330>. Acesso em: 03 jul. 2022.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. P. **Metodologia de pesquisa**. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, E. L. *et al.* Experiências em ambientes e ferramentas virtuais de aprendizagem docente no Ceca-Ufal. In: NASCIMENTO, E. M. *et al.*, (Org.). **Educação mediada por tecnologias: experiências de ensino, pesquisa e extensão em tempos de covid-19** na universidade federal de alagoas. Maceió: EdUfal, 2021d, p. 31-38.

SANTOS, E. **Pesquisa-formação na cibercultura**. Teresina: Edufpi, 2019. Disponível em: http://www.edmeasantos.pro.br/assets/livros/Livro%20PESQUISA-FORMA%C3%87%C3%83O%20NA%20CIBERCULTURA_E-BOOK.pdf. Acesso em: 12 out. 2020.

SANTOS, J. R.; ZABOROSKI, E. A. Ensino remoto e pandemia de covid-19: desafios e oportunidades de alunos e professores. **Revista Interações**, 16(55), 41–57, 2020.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 9. ed. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SANTOS, V. L. P. **Blended learning na formação continuada de professores universitários: novas conexões à profissionalização e à prática docente**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Maceió, 2020.

SANTOS, V. L. P. Contextos, formação e transformação digital na Ufal: pandemia, novos tempos, novos desafios. In: NASCIMENTO, E. M. *et al.* (Org.). **Ufal conectada: formação e transformação digital em tempos de covid-19**. Maceió: EdUfal, 2021a, p. 21-35.

SANTOS, V. L. P. Múltiplos processos formativos na Ufal em tempo de pandemia: o Proford e seu protagonismo na formação para a docência online. In: NASCIMENTO, E. M. *et al.* (Org.). **Ufal conectada: formação e transformação digital em tempos de covid-19**. Maceió: EdUfal, 2021b, p. 36-44.

SANTOS, V. L. P. Reflexões sobre a formação docente universitária frente ao cenário da pandemia da Covid-19. In: NASCIMENTO, E. M. *et al.*, (Org.). **Educação mediada por tecnologias: experiências de ensino, pesquisa e extensão em tempos de covid-19** na universidade federal de alagoas. Maceió: EdUfal, 2021c, p. 20-29.

SARAIVA, K.; TRAVERSINI, C.; LOCKMANN, K. A educação em tempos de COVID-19: ensino remoto e exaustão docente. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2016289, p. 1-24, 2020.

SCHLEMMER, E.; MOREIRA, J. A. Por um novo conceito e paradigma de educação digital onlife. **Revista UFG**, Goiânia, v. 20, p. 1-35, 2020.

SENHORAS, E. M. Coronavírus e educação: análise dos impactos assimétricos. **BOCA**, Boa Vista, ano II, v. 2, n. 5, p. 128-136, 2020.

SILVA JÚNIOR, J. O.; COSTA, C. M. L. L.; PITOMBEIRA, C. V. A emergência da formação tecnológica em tempos de isolamento social. In: MENICONI, F. C.; PITOMBEIRA, C. V. (Org.). **Formação de professores de línguas estrangeiras no contexto de isolamento social**: diálogos, propostas e desafios. Maceió, AL: EdUfal, 2021, p. 106-115.

SILVA, Y. G. *et al.* O uso das tecnologias de comunicação e informação no ensino remoto durante a pandemia do covid-19. **TICs & EaD em Foco**, São Luís, v. 7, n. 1, p. 71-83, 2021.

SOARES, L. V.; COLARES, M. L. I. S. Educação e tecnologias em tempos de pandemia no Brasil. **Debates em Educação**. v. 12, n. 28, p. 19-41, 2020.

SODRÉ, C. H.; FERREIRA, G. C. G.; MELO, P. I. Formação docente em tempos de Covid-19: possibilidades para a construção ativa do conhecimento. In: NASCIMENTO, E. M. *et al.* (Org.). **Educação mediada por tecnologias**: experiências de ensino, pesquisa e extensão em tempos de covid-19 na universidade federal de alagoas. Maceió: EdUfal, 2021, p. 72-79.

TORRES, T. Z.; AMARAL, S. F. Aprendizagem Colaborativa e Web 2.0: proposta de modelo de organização de conteúdos interativos. **Educação temática digital**, v. 12, p. 49-72, 2011.

UFAL. Consuni. Resolução nº 34, de 8 de setembro de 2020. **Implementa o Período Letivo Excepcional (PLE) para os cursos de graduação da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), regulamenta atividades acadêmicas não presenciais (aanps) durante a pandemia do novo coronavírus (SARS-COV-2), e dá outras providências**. Ufal, 2020. Disponível em: <https://ip.Ufal.br/pt-br/institucional/documentos/resolucoes/resolucao-no34-2020#:~:text=RESOLUÇÃO%20Nº.%2034%2F2020-CONSUNI%2FUFAL%2C%20de%2008%20de%20setembro%20de,DO%20NOVO%20CORONAVÍRUS%20%28SARS-COV-2%29%2C%20E%20DÁ%20OUTRAS%20PROVIDÊNCIAS>. Acesso em 21 jul. 2021.

UFAL. Consuni. Resolução nº 7, de 17 de março de 2014. **Aprova, no âmbito da Ufal, o programa de formação continuada em docência do ensino superior - Proford/UFAL**. Ufal, 2014. Disponível em: <https://Ufal.br/resolucoes/2014/resolucao-no-07-2014-de-17-03-2014>. Acesso em 21 jul. 2021.

UFAL. Prograd. Portaria nº 132, de 29 de julho de 2020. Ufal, 2020. Disponível em: <https://Ufal.br/Ufal/periodo-letivo-excepcional/legislacao/resolucoes/rco-n-34-de-08-09-2020.pdf>. Acesso em 21 jul. 2021.

UFAL. **Série histórica do Proford (2013-2019)**. Disponível em: <https://Ufal.br/servidor/capacitacao/formacao-docente/serie-historica-do-proford-2013-2019-1>. Acesso em 15 jan. 2022.

VIANA, M. A. P. *et al.* A formação docente em tempos de distanciamento social: uma breve análise dos resultados do curso Docência *On-line*. In: NASCIMENTO, E. M. *et al.* (Org.). **Ufal conectada**: formação e transformação digital em tempos de covid-19. Maceió: EdUfal, 2021b, p. 188-195.

VIANA, M. A. P. *et al.* Avaliação para aprendizagem no contexto virtual: as experiências iniciais da tutoria no curso docência online em tempos de covid-19. In: MERCADO, L. P. (Org). **Docência on-line em tempos de covid-19**: ressignificando a prática docente na Universidade Federal de Alagoas. Maceió-AL: EdUfal, 2021a, p. 44-52.

VIANA, M. A. P. *et al.* O potencial da comunicação no exercício da tutoria on-line na formação docente universitária: relato de experiência em um curso do Proford/Ufal. In: **Educação mediada por tecnologias**: experiências de ensino, pesquisa e extensão em tempos de covid-19 na universidade federal de alagoas. Maceió: EdUfal, 2021c, p. 211-219.

VIDAL, O.; MERCADO, L. P. Integração das tecnologias digitais da informação e comunicação em práticas pedagógicas inovadoras no ensino superior. In: COSTA, C. J.; PIMENTEL, F. S. (Org.). **Educação e tecnologias digitais da informação e comunicação**: inovação e experimentos. Maceió: EdUfal, 2017, p. 47-57.

VIDEIRA, C.A.; ODERICH, C. L. Desafios da gestão educacional frente à pandemia Covid-19: estudo de caso em instituição privada de ensino fundamental e médio. **Pleiade**, Foz do Iguaçu, v. 16, n. 34, p. 15-24, 2022.

VYGOTSKY, L.S. **Teoria e método em Psicologia**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

WELLER, W; PFAFF, N. (Org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação**: teoria e prática. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

YIN, R. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

APÊNDICES



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

Questionário Online

Apêndice A – Professores Egressos do Curso TDMA (2018, 2020 e 2021).

Participação no Curso TDMA e a prática docente no EOE

- 1 Em qual(is) edição(ões) participou do curso TDMA?
a) 2018 b) 2020 c) 2021
- 2 Qual a sua unidade acadêmica?
- 3 Você utiliza as TDIC como estratégia pedagógica em seus componentes curriculares?
a) Sim b) Não
- 4 Você ministrou algum componente curricular durante a pandemia?
a) Sim b) Não
- 5 Você elaborou plano de componente curricular durante o PLE?
a) Sim b) Não
- 6 Você desenvolveu algum Espaço de Aprendizagem Online (AVA/Moodle, Blog, Padlet) durante as suas aulas no PLE?
a) Não b) Sim.
Se sim, qual(is)?



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

Apêndice B – Entrevista Narrativa com os Professores Egressos do TDMA

Prezado (a) Professor(a),

Eu, Douglas Vieira de Almeida, doutorando em Educação pelo Programa PPGE da UFAL, estou desenvolvendo, sob a orientação do Prof. Dr. Luis Paulo Leopoldo Mercado, a pesquisa intitulada **“ATUAÇÃO DOCENTE DOS EGRESSOS DO CURSO TECNOLOGIAS DIGITAIS E METODOLOGIAS ATIVAS NO CONTEXTO DO ENSINO ONLINE EMERGENCIAL DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS”**.

Essa pesquisa tem como foco a investigação das ações e os resultados das estratégias realizadas pelo Proford durante a pandemia, para a manutenção das aulas, e sabendo que o(a) senhor(a) atua em um dos cursos selecionados, convido-o(a) para participar dessa pesquisa junto conosco. Esse estudo tem como objetivo geral: investigar a atuação dos professores egressos do curso TDMA realizado pelo Proford/Ufal e os impactos que essa formação causou no trabalho docente no EOE, no contexto da pandemia da Covid-19 e objetivos específicos: caracterizar a atuação docente no EOE/PLE encontrados na Ufal; analisar as políticas institucionais e estratégias formativas desenvolvidas para o PLE na Ufal; analisar o Curso de Formação Continuada TDMA oferecido aos professores no contexto de antes e na pandemia; analisar narrativas da experiência como professor no contexto do PLE na Ufal; analisar as adaptações aos desafios das práticas docentes frente ao EOE.

Assumimos o compromisso ético de não divulgarmos os nomes dos(as) professores(as) que participarem desta pesquisa e o(a) convidamos para participar como sujeito dessa pesquisa. EM ANEXO, SEGUE O TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) no qual nos comprometemos em não identificar os sujeitos que responderem às questões da pesquisa, sem colocá-los em qualquer situação de risco ou constrangimento. Informamos, também, que o resultado dessa pesquisa será encaminhado para o e-mail dos participantes, assim como será entregue uma cópia da dissertação para cada gestor, e, após a conclusão da pesquisa, os dados da pesquisa serão armazenados em banco de dados dos pesquisadores e ficarão disponíveis por cinco anos e depois serão destruídos.

Leia o TCLE e, se concordar em participar, responda ao questionário que se encontra em anexo.

Agradecemos imensamente a sua disponibilidade e ressaltamos a importância de contribuir para o avanço da Ciência. Muito obrigado!

Atenciosamente,

Prof. Douglas Vieira de Almeida
Doutorando em Educação (PPGE/UFAL)

Obs.: Caso precise sanar eventuais dúvidas acerca dos procedimentos, riscos, benefícios e outros assuntos relacionados com a pesquisa ou com o tratamento individual, poderá entrar em

contato com o autor da pesquisa por meio do endereço eletrônico douglaseducador@hotmail.com, pelo celular (82) 99964-5459 ou presencialmente.

Muito obrigado por aceitar responder a esse questionário!

(A) A formação continuada de professores

1. Como você analisa a importância da formação continuada de professores?
2. Como você considera a atuação do Proford?
3. Você considera que todos os professores devem participar ativamente das formações continuadas, por quê?
4. As formações continuadas da Ufal, eram presentes antes da pandemia ou só depois?

(B) Estratégias e resultados das ações utilizadas durante o período do EOE

1. Como você avalia as ações e estratégias utilizadas pela Ufal, durante a pandemia para a manutenção das aulas?
2. O seu curso ficou parado por quanto tempo?
3. Você já ministrava aulas online, antes da pandemia?
4. Você estava preparado(a) para ministrar aulas por meio das TDIC ou começou a se preparar em meio a pandemia?
5. Você precisou de algum suporte técnico e/ou tecnológico para utilizar a plataforma na qual as aulas foram ministradas? (Ex.: dificuldades de acesso; dificuldades de compartilhamento de conteúdo; dificuldades em gravar e compartilhar aulas etc.).
6. Como foram suas aulas durante a pandemia?
7. Você poderia listar os recursos tecnológicos disponibilizados pela UFAL para o uso nas aulas?
8. Você conseguiu utilizar todos esses recursos? (Em caso de resposta negativa, questionar, após: quais recursos não foram utilizados? Por quê?)
9. Qual(is) o(s) sistema(s) que utilizou para ministrar aulas online?
10. Você adotou alguma estratégia metodológica para realizar o ensino (Em caso de resposta positiva: Qual? Por quê?).
11. Como você se avalia como professor(a) ministrando aulas online?
12. Você considera que a interação com os estudantes foi produtiva? (em caso de resposta positiva, perguntar: O que é uma interação positiva, em termos de EOE, para você?)
13. O que precisa para melhorar ainda mais a sua atuação online?

14. Você realizou a adaptação curricular no(s) seu(s) componente(s) curricular(es)? (Em caso de resposta positiva: Você pode mencionar como planejou e executou essa ação?)
15. Quais as maiores dificuldades enfrentadas, para a ministração das aulas online?
16. Como você considera as ações e estratégias utilizadas para a manutenção das aulas, na Ufal, durante a pandemia?
17. O curso TDMA lhe ajudou a desenvolver competências e habilidades para o EOE? (Em caso de resposta positiva: Quais?)
18. Hoje, após o curso TDMA e sua experiência no EOE, você pode expressar qual é a importância das TDIC na sua prática pedagógica?
19. Em caso de resposta negativa à pergunta anterior, o que poderia ter sido diferente no curso para sua impactar ou modificar a sua prática pedagógica?

ANEXOS

Anexo A- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO- TCLE

Você está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas, intitulado **“ATUAÇÃO DOCENTE DOS EGRESSOS DO CURSO TECNOLOGIAS DIGITAIS E METODOLOGIAS ATIVAS NO CONTEXTO DO ENSINO ONLINE EMERGENCIAL DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS”**, sob responsabilidade dos pesquisadores Profº Drº Luis Paulo Leopoldo Mercado (orientador) e Douglas Vieira de Almeida (orientando). A seguir, as informações do projeto de pesquisa com relação a sua participação neste projeto:

- o estudo se destina a: investigar a atuação dos professores egressos do curso TDMA realizado pelo Proford/Ufal e os impactos que essa formação causou no trabalho docente no EOE, no contexto da pandemia da Covid-19;
- a relevância deste estudo é identificar os resultados das ações e as estratégias utilizadas pela Ufal durante a pandemia, no tocante a formação continuada de professores.
- os resultados que se desejam alcançar são os seguintes: compreender a importância da formação continuada dos professores da Ufal e trazer os resultados das ações e estratégias realizadas durante a pandemia, para a manutenção das aulas online;
- A coleta de dados começará em novembro de 2022 e terminará em fevereiro de 2023;
- o estudo será feito da seguinte maneira: pesquisa qualitativa e a coleta de dados se dará por meio de entrevistas com os coordenadores e entrevistas narrativas com os professores;
- a sua participação será em umas das seguintes etapas: questionários ou entrevistas narrativas para a coleta de dados;
- os riscos que este estudo pode designar à sua saúde física e/ou mental são os seguintes: possibilidade de quebra de sigilo; incômodo de tempo para responder o questionário e/ou constrangimento em responder as perguntas. Para tornar mínimo o risco citado, será permitido ao participante escolher o momento ideal para responder ao questionário. O participante terá todo o direito de recusar-se a responder qualquer pergunta que considere constrangedora. Os dados coletados para a pesquisa são de caráter sigiloso e os participantes serão codificados (P1, P2, P3 (professores que participarão do questionário) e E1, E2, E3 (professores que participarão da entrevista narrativa) e assim por diante;
- os benefícios esperados com a sua participação no projeto de pesquisa, mesmo que não diretamente são: compreender a importância da formação continuada de professores; identificar quais as melhores estratégias a serem utilizadas para as aulas online; e contribuir com a

melhoria da formação de professores na UFAL e com isso propiciar que mais e melhores práticas possam ser propagadas;

- você poderá contar com a assistência do pesquisador, presencialmente;
- você será informado(a) do resultado final da pesquisa e sempre que desejar, serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo, o resultado dessa pesquisa será encaminhado para o e-mail dos participantes;
- a qualquer momento, você poderá recusar a continuar participando do estudo e, também, que poderá retirar este seu consentimento, sem que isso lhe traga qualquer penalidade ou prejuízo;
- este estudo poderá ser interrompido a qualquer momento pelo pesquisador por questões de segurança e fatores não previstos, como as que envolvam saúde pública e funcionamento da IFES envolvida;
- as informações conseguidas através da sua participação não permitirão a identificação da sua pessoa, exceto para a equipe de pesquisa, e que a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto após a sua autorização;
- havendo despesas, o(a)s participantes têm direito a ressarcimento a ser realizado pelo pesquisador;
- caso você venha a sofrer qualquer tipo de prejuízo durante sua participação na entrevista, previsto ou não neste TCLE, poderá ser indenizado, por parte da instituição envolvida ou do pesquisador.
- você receberá uma via do TCLE assinado por todos.

Salientamos a importância da atuação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), para o desenvolvimento desta pesquisa, principalmente por estabelecer regras na relação da pesquisa com a sociedade e por estimular ao estudante a manter a ética em pesquisa desde a academia, fundamentação importante para fazer valer o respeito por todos os que estão envolvidos na pesquisa, protegendo-os e, sobretudo, para evitar possíveis comportamentos abusivos.

Eu _____, tendo compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre a minha participação no mencionado estudo e estando consciente dos meus direitos, das minhas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a minha participação implicam, concordo em dele participar e para isso eu DOU O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO.

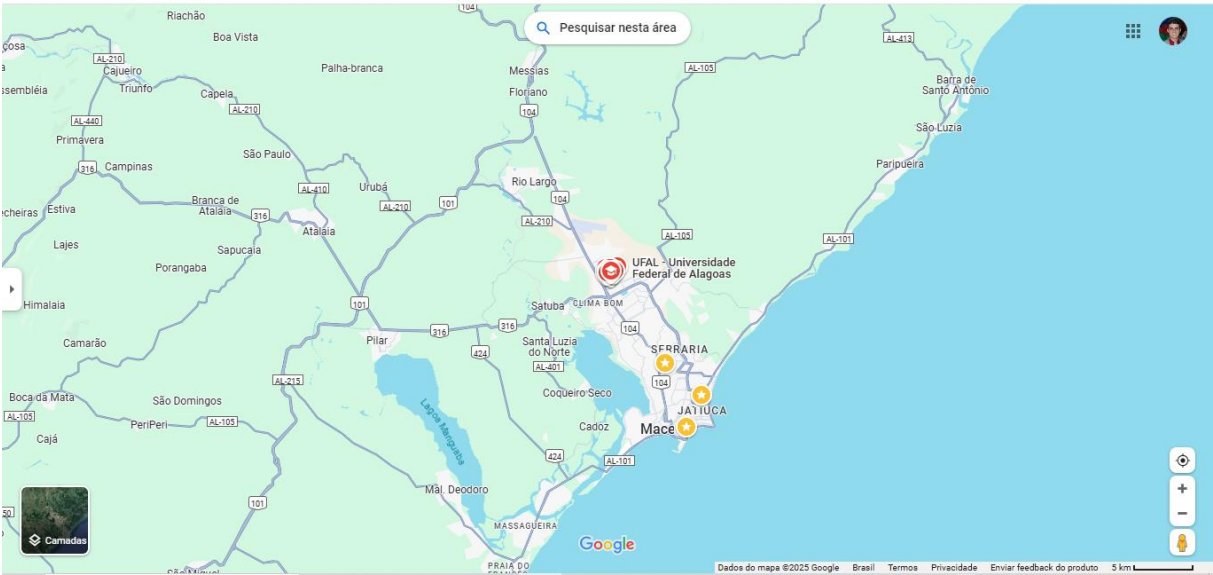
Contato de urgência: Sr(a). Domicílio: (rua, praça, conjunto) Bloco: /Nº: /Complemento: Bairro: /CEP: /Cidade: /Telefone: Ponto de referência:
Endereço dos responsáveis pela pesquisa: Instituição: Universidade Federal de Alagoas Endereço: Avenida Lorival Mota Bloco: /Nº: /Complemento: S/N Bairro: /CEP/Cidade: Tabuleiro dos Martins- 57082-970- Maceió –AL Telefones p/contato: (082) 99964-5459 Douglas Vieira de Almeida e (082) 99381-1352 Profº Drº Luis Paulo Leopoldo Mercado
Se você tiver dúvidas sobre seus direitos como participante de pesquisa, você pode contatar Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) da UFAL, pelo telefone: (82) 3214-1041. O CEP trata-se de um grupo de indivíduos com conhecimento científicos que realizam a revisão ética inicial e continuada do estudo de pesquisa para mantê-lo seguro e proteger seus direitos. O CEP é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. Este papel está baseado nas diretrizes éticas brasileiras (Res. CNS 466/12 e complementares).
ATENÇÃO: <i>O Comitê de Ética da UFAL analisou e aprovou este projeto de pesquisa. Para obter mais informações a respeito deste projeto de pesquisa, informar ocorrências irregulares ou danosas durante a sua participação no estudo, dirija-se ao:</i> Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas. Prédio do Centro de Interesse Comunitário (CIC), Térreo, Campus A. C. Simões, Cidade Universitária. Telefone: 3214-1041 – Horário de Atendimento: das 8h às 12h. E-mail: comitedeeticaUfal@gmail.com

Maceió - AL, _____ de _____ de _____

Assinatura ou impressão datiloscópica do(a) voluntário(a) ou responsável legal e rubricar as demais folhas	Nome e Assinatura do Pesquisador pelo estudo (Rubricar as demais páginas)

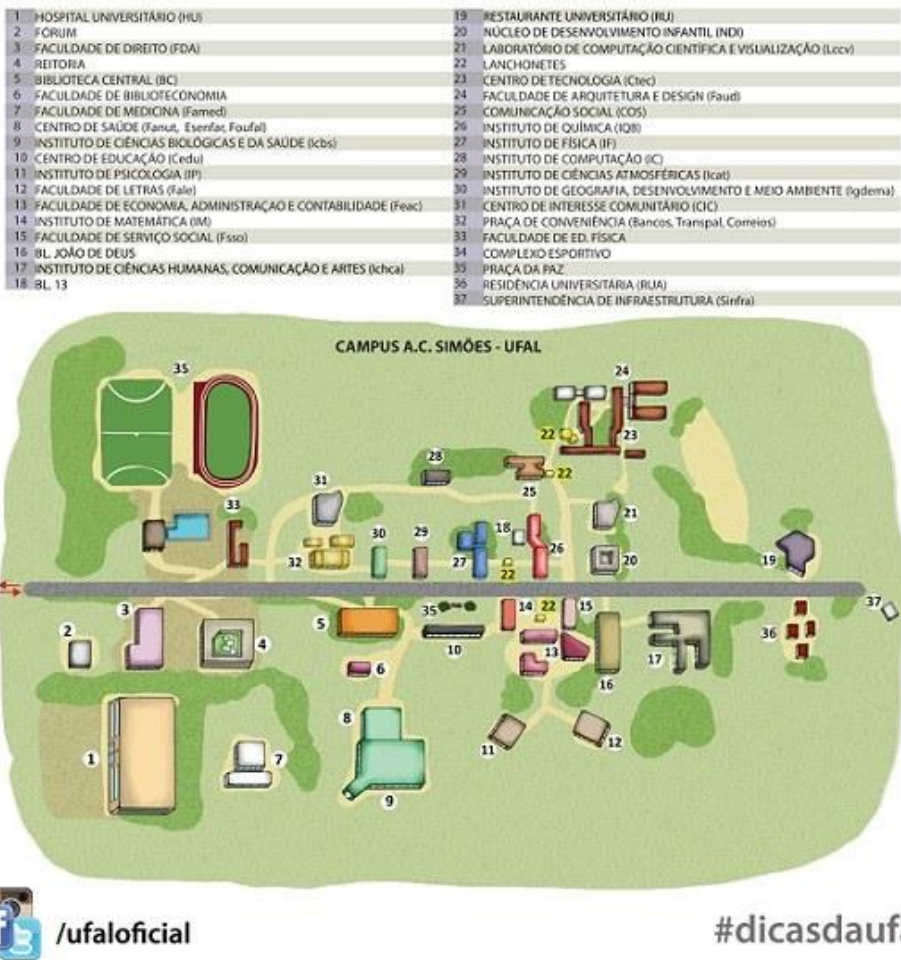
Anexo B - Termo de Compromisso na Utilização dos Dados, Divulgação e Publicação dos Resultados da Pesquisa - TCUD

Figura 4: Localização da Ufal dentro do mapa de Maceió-AL



Fonte: Google Maps

Figura 5: Mapa da Ufal



Fonte: Site da Ufal

2. Identificação da Pesquisa

a) Título da Pesquisa: **ATUAÇÃO DOCENTE DOS EGRESSOS DO CURSO TECNOLOGIAS DIGITAIS E METODOLOGIAS ATIVAS NO CONTEXTO DO ENSINO ONLINE EMERGENCIAL DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS.**

b) **Departamento/Universidade:** Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Alagoas.

c) **Pesquisadores Responsáveis:** Profº Drº Luis Paulo Leopoldo Mercado (orientador) e Douglas Vieira de Almeida (orientando).

3. Descrição dos Dados

São dados a serem coletados somente após aprovação do projeto de pesquisa pelo CEP-UFAL; questionários estruturados e semiestruturados aplicados aos professores e estudantes e os dados a partir das entrevistas com os coordenadores. O início da coleta de dados desta pesquisa só se dará após a aprovação do CEP/UFAL. A fase de coleta de dados está prevista para os meses de novembro de 2022 a fevereiro de 2023 e poderá sofrer atraso de 30 a 60 dias dependendo do término das restrições de funcionamento presencial da IFES envolvida.

Os dados obtidos na pesquisa somente serão utilizados para o projeto vinculado. Para dúvidas de aspecto ético, pode ser contactado o Comitê de Ética em Pesquisa da UFAL (CEP/UFAL): Prédio do Centro de Interesse Comunitário (CIC), Térreo, Campus A. C. Simões, Cidade Universitária. Telefone: 3214-1041 – Horário de Atendimento: das 8h às 12h - E-mail: comitedeeticaUfal@gmail.com.

4. Declaração dos Pesquisadores

Os pesquisadores envolvidos no projeto se comprometem a manter a confidencialidade sobre os dados coletados nos arquivos do **local do banco ou instituição de coleta**, bem como a privacidade de seus conteúdos, como preconizam a Resolução CNS nº 466/12, e suas complementares.

Declaramos que a integridade das informações e a garantia da confidencialidade dos dados e a privacidade dos indivíduos que terão suas informações acessadas estão sob nossa responsabilidade e não repassaremos os dados coletados ou o banco de dados em sua íntegra, ou parte dele, a pessoas não envolvidas na equipe da pesquisa.

Os dados obtidos na pesquisa somente serão utilizados para este projeto. Todo e qualquer outro uso que venha a ser planejado, será objeto de novo projeto de pesquisa, que será submetido à apreciação do CEP-UFAL.

Douglas Vieira de Almeida
Doutorando em Educação (PPGE/UFAL)

Luis Paulo Leopoldo Mercado
Professor Orientador (PPGE/UFAL)

Anexo D - Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa na UFAL

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
ALAGOAS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: ATUAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO DO ENSINO ONLINE EMERGENCIAL DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS: estratégias e resultados de uma formação continuada

Pesquisador: DOUGLAS VIEIRA DE ALMEIDA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 63729222.2.0000.5013

Instituição Proponente: PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-PPGE

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.731.679

Apresentação do Projeto:

Pesquisa de doutorado em curso no PPGE-UFAL, que será realizada com vistas a avaliar a prática dos professores durante o contexto do período letivo excepcional da Universidade Federal de Alagoas, tendo como público das análises os professores egressos do curso Tecnologias Digitais, bem como de Metodologias Ativas promovido pelo Programa de Formação Continuada de Professores da Ufal das edições 2018, 2020 e 2021, além dos gestores da Prograd, da Progep, do Proford e do Cied.

Objetivo da Pesquisa:

Investigar a prática dos professores egressos do curso TDMA realizado pelo Proford/Ufal e os impactos que essa formação causou no trabalho docente no EOE, no contexto da pandemia da Covid-19.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Como RISCOS elencou-se "possibilidade de quebra de sigilo; incômodo de tempo para responder o questionário e/ou constrangimento em responder as perguntas".

Como BENEFÍCIOS, foram trazidos "compreender a importância da formação continuada de professores; identificar quais as melhores estratégias a serem utilizadas para as aulas online; contribuir com a melhoria da formação de professores na Ufal e com isso propiciar que mais e melhores práticas possam ser propagadas"

Endereço: Av. Longitudinal UFAL 1, nº1444, térreo do prédio do Centro de Interesse Comunitário (CIC) entre o SINTUFAL
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 57.072-900
UF: AL **Município:** MACEIO
Telefone: (82)3214-1041 **E-mail:** cep@ufal.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS



Continuação do Parecer: 5.731.679

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Segundo se depreende do que fora coligido no projeto, "a temática a ser pesquisada é necessária para entendermos a realidade que as IES estão passando, desde a mudança para a educação online até a preparação dos professores para atuar nesse cenário pandêmico, além de analisar o processo de formação continuada de professores da Ufal, no âmbito do curso Tecnologias Digitais e Metodologias Ativas (TDMA) antes e durante a pandemia. Fatores que emergem das formações continuadas de professores para o ensino presencial e online com o uso das TDIC são os pontos principais dessa pesquisa para que possamos compreender na prática o que vem sendo trabalhado e como está sendo o planejamento e a execução de práticas voltadas ao ensino online no contexto pandêmico. Diante da conjuntura causada pela pandemia, principalmente pelo afastamento físico, as instituições federais de ensino superior (IFES) precisaram se adaptar à uma nova realidade inesperada. Nesse contexto, tornou-se visível que a grande maioria dessas instituições não estava preparada para realizar o ensino na modalidade totalmente online, o que as levou a se adaptar rapidamente, principalmente pela necessidade de atender às novas formas de aulas online para suprir as necessidades causadas por esse afastamento, de modo a seguir as orientações da Organização Mundial da Saúde (OMS) e do Ministério da Educação (MEC). Diante disso, as IFES precisaram adaptar plataformas, capacitar professores e, com isso, surgiram dificuldades para aplicar metodologias adequadas ao ensino online. Nesse sentido, é preciso realizar uma investigação acerca da eficácia das formações continuadas de professores realizadas pela Ufal, pois com a institucionalização do Proford já foram formados muitos professores para utilizar as TDIC. Surge, então, a problemática: como os egressos do curso TDMA enfrentaram o cenário emergencial da pandemia? Ações têm sido desenvolvidas nas Ifes para a migração do ensino presencial para o ensino online emergencial (EOE), modalidade utilizada no período da pandemia para a manutenção das aulas presenciais, por meio de ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) ou por espaços de aprendizagem online (EAO). Diante desse contexto, investigaremos as práticas dos professores egressos do curso TDMA no durante o período da pandemia da Covid-19 e as contribuições que essa formação trouxe para as suas práticas no EOE.

O EOE precisa de compreensão mais pautada na prática docente, para que haja uma interpretação a partir de pesquisas que entendam como atuam os envolvidos nesse período pandêmico, relatando as dificuldades, as necessidades enfrentadas e as metodologias e práticas usadas. Buscaremos compreender os pontos com maiores fragilidades e os que deram certo no processo de ensino e aprendizagem, relatados pelos coordenadores do Proford/Ufal, das Unidades Acadêmicas e professores."

Endereço: Av. Longitudinal UFAL 1, nº1444, térreo do prédio do Centro de Interesse Comunitário (CIC) entre o SINTUFAL
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 57.072-900
UF: AL **Município:** MACEIO
Telefone: (82)3214-1041 **E-mail:** cep@ufal.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS



Continuação do Parecer: 5.731.679

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram acostados, na presente versão, os seguintes documentos:

- 1- PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2012263.pdf;
- 2- CARTA_RESPOSTA_CEP.pdf;
- 3-PROJETO_DO_DOUTORADO_COM_AS_MUDANCAS_CEP.pdf;
- 4-DECLARACAO_CUMPRIMENTO_NORMAS_PUBLICIZACAO_COM_ALTERACOES_CEP.pdf;
- 5-TCLE_MUDANCAS_CEP.pdf;
- 6-CRONOGRAMA_ALTERACAO_CEP.pdf;
- 7-FOLHA_DE_ROSTO.pdf;
- 8-Infraestrutura_ufal.pdf;
- 9-ORCAMENTO.pdf;

Recomendações:

Em Carta resposta o pesquisador afirma que foi incluído no TCLE, na página 1/3 as datas atualizadas quanto ao período da coleta de dados que agora se dará de novembro de 2022 a fevereiro de 2023, tendo tais modificações ocorrido também nas páginas 57, 74. Além disso, foi inserido um novo anexo com o cronograma a parte. Todavia, denota-se que no TCLE a redação constante, em tal aspecto, é que "coleta de dados começará em novembro de 2022 e terminará em janeiro de 2023". Em todos os outros documentos referidos e no cronograma acostado o pesquisador utiliza o período de novembro de 2022 a fevereiro de 2023. RECOMENDA-SE, ASSIM, QUE O MESMO PROCEDA À ALTERAÇÃO DO TCLE NO SENTIDO DE INFORMAR O MÊS DE FEVEREIRO E NÃO O DE JANEIRO DE 2023 COMO PERÍODO FINAL DA COLETA DE DADOS;

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

PROJETO SEM ÓBICES ÉTICOS/ APROVADO.

Em parecer prévio foram constatados os óbices éticos listados abaixo:

1- Em relação ao TCLE:

- a) O documento assevera que "A coleta de dados começará em setembro de 2022 e terminará em dezembro desse mesmo ano". Assim, diante da necessidade de aprovação prévia por parte deste CEP e total inexecutabilidade do prazo em comento, solicita-se ao pesquisador a alteração desse período, levando em consideração na nova data a ser vinculada, o tempo hábil para tramitação total no projeto neste Comitê. Registra-se, ainda, que no projeto completo a data constante para coleta de dados tem previsão para os meses de julho a dezembro de 2022, solicitando-se ao

Endereço: Av. Longitudinal UFAL 1, nº1444, térreo do prédio do Centro de Interesse Comunitário (CIC) entre o SINTUFAL
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 57.072-900
UF: AL **Município:** MACEIO
Telefone: (82)3214-1041 **E-mail:** cep@ufal.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS



Continuação do Parecer: 5.731.679

pesquisador que faça também a correção no referido documento, observando o já declinado anteriormente e guardando coerência das datas tanto no projeto quanto no TCLE;

PENDÊNCIA ATENDIDA, MAS COM RECOMENDAÇÃO - Em Carta resposta o pesquisador afirma que foi incluído no TCLE, na página 1/3 as datas atualizadas quanto ao período da coleta de dados que agora se dará de novembro de 2022 a fevereiro de 2023, tendo tais modificações ocorrido também nas páginas 57, 74. Além disso, foi inserido um novo anexo com o cronograma a parte. Todavia, denota-se que no TCLE a redação constante, em tal aspecto, é que "coleta de dados começará em novembro de 2022 e terminará em janeiro de 2023". Em todos os outros documentos referidos e no cronograma acostado o pesquisador utiliza o período de novembro de 2022 a fevereiro de 2023. **RECOMENDA-SE, ASSIM, QUE O MESMO PROCEDA À ALTERAÇÃO DO TCLE NO SENTIDO DE INFORMAR O MÊS DE FEVEREIRO E NÃO O DE JANEIRO DE 2023 COMO PERÍODO FINAL DA COLETA DE DADOS;**

b) Consta no documento a informação de que "O estudo não acarretará nenhuma despesa para você". Dessa forma, considerando-se a impossibilidade e até a incongruência do prisma ético de se levantar assertivas dessa natureza, solicita-se ao pesquisador a mudança do texto, a fim de inserir que, em havendo despesas, o(a)s participantes têm direito a ressarcimento a ser realizado pelo pesquisador, nos precisos termos do preceituado pela Resolução CNS nº 466 de 2012, item IV.3.g, o qual orienta que o TCLE deve conter obrigatoriamente "explicitação da garantia de ressarcimento e como serão cobertas as despesas tidas pelos participantes da pesquisa e dela decorrentes";

PENDÊNCIA ATENDIDA - alteração efetivada na página 2/3 do TCLE, com texto da seguinte forma: Havendo despesas, o(a)s participantes têm direito a ressarcimento a ser realizado pelo pesquisador". Da mesma forma no projeto pesquisa completo foram feitas as modificações na página 71;

c) O documento afirma que "Caso você venha a sofrer qualquer tipo de prejuízo durante sua participação na entrevista (nexo casual), conforme decisão judicial ou extrajudicial, previsto ou não neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, poderá ser indenizado, por parte da instituição envolvida ou do pesquisador." Solicita-se ao pesquisador a reescrita da frase com a exclusão da expressão "nexo causal" e a não vinculação da indenização à decisão judicial ou extrajudicial. Tal solicitação tem como fundamento o

Endereço: Av. Longitudinal UFAL 1, nº 1444, térreo do prédio do Centro de Interesse Comunitário (CIC) entre o SINTUFAL
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 57.072-900
UF: AL **Município:** MACEIO
Telefone: (82)3214-1041 **E-mail:** cep@ufal.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS



Continuação do Parecer: 5.731.679

disposto na Resolução CNS nº 466 de 2012, itens II.3.1 e II.3.2, que enunciam "Não é aceitável que o patrocinador se responsabilize somente pelos danos comprovadamente resultantes da participação do indivíduo na pesquisa. Muitas vezes o nexo causal entre o dano apresentado pelo participante de pesquisa e o estudo não é claro. Desse modo, a responsabilidade de prestar ASSISTÊNCIA INTEGRAL, GRATUITA E PELO TEMPO NECESSÁRIO, bem como a garantia do participante requerer indenização, devem ser providas pelo patrocinador, em caso de danos decorrentes da participação na pesquisa, sem qualquer restrição adicional, mesmo que não tenha sido estabelecido, efetivamente, o nexo causal.

PENDÊNCIA ATENDIDA - alteração realizada na página 2/3 do TCLE, que agora se encontra da seguinte forma: "Caso você venha a sofrer qualquer tipo de prejuízo durante sua participação na entrevista, previsto ou não neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, poderá ser indenizado, por parte da instituição envolvida ou do pesquisador". Nesse mesmo sentido, fez-se a modificação no projeto de pesquisa completo (página 71);

d) As folhas do documento não estão devidamente numeradas. A fim de garantir a integridade do documento, o mesmo deve apresentar a numeração das páginas, salientando-se que a numeração seja inserida de forma a indicar, também, o número total de páginas. Exemplo: 1/4, 2/4, 3/4, 4/4. Solicita-se a adequação;

PENDÊNCIA ATENDIDA - numeração inclusa de forma correta;

2- A Declaração de Cumprimento das normas, Publicização dos Resultados e Uso/destinação dos Dados Coletados limita-se a enunciar que "o resultado dessa pesquisa será encaminhado para o e-mail dos participantes, assim como será entregue uma cópia da tese para cada gestor, e, após a conclusão da pesquisa, ficarão na posse dos pesquisadores por 5 anos e depois destruídos", sem especificar como os dados serão armazenados, se em arquivo físico ou digital, nos exatos termos do que é preconizado pelo Artigo 28, inciso IV da Resolução 510/2016. Solicita-se ao pesquisador a inclusão da informação;

PENDÊNCIA ATENDIDA- A solicitação foi atendida no novo documento postado na plataforma, o qual no novo texto a alteração ficou da seguinte forma: o resultado dessa pesquisa será encaminhado para o e-mail dos participantes, assim como será entregue uma cópia da tese para cada gestor, e, após a conclusão da pesquisa, ficarão na posse dos pesquisadores, armazenados digitalmente no aplicativo Google Drive por 5 anos e depois destruídos/excluídos.

Endereço: Av. Longitudinal UFAL 1, nº1444, térreo do prédio do Centro de Interesse Comunitário (CIC) entre o SINTUFAL
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 57.072-900
UF: AL **Município:** MACEIO
Telefone: (82)3214-1041 **E-mail:** cep@ufal.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS



Continuação do Parecer: 5.731.679

Considerações Finais a critério do CEP:

Protocolo Aprovado

Prezado (a) Pesquisador (a), lembre-se que, segundo a Res. CNS 466/12 e sua complementar 510/2016:

O participante da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado e deve receber cópia do TCLE, na íntegra, assinado e rubricado pelo (a) pesquisador (a) e pelo (a) participante, a não ser em estudo com autorização de declínio;

V.S.^a deve desenvolver a pesquisa conforme delineada no protocolo aprovado e descontinuar o estudo somente após análise das razões da descontinuidade por este CEP, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao sujeito participante ou quando constatar a superioridade de regime oferecido a um dos grupos da pesquisa que requeiram ação imediata;

O CEP deve ser imediatamente informado de todos os fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo. É responsabilidade do pesquisador assegurar medidas imediatas adequadas a evento adverso ocorrido e enviar notificação a este CEP e, em casos pertinentes, à ANVISA;

Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas. Em caso de projetos do Grupo I ou II apresentados anteriormente à ANVISA, o pesquisador ou patrocinador deve enviá-las também à mesma, junto com o parecer aprovatório do CEP, para serem juntadas ao protocolo inicial;

Seus relatórios parciais e final devem ser apresentados a este CEP, inicialmente após o prazo determinado no seu cronograma e ao término do estudo. A falta de envio de, pelo menos, o relatório final da pesquisa implicará em não recebimento de um próximo protocolo de pesquisa de vossa autoria.

O cronograma previsto para a pesquisa será executado caso o projeto seja APROVADO pelo Sistema CEP/CONEP, conforme Carta Circular nº. 061/2012/CONEP/CNS/GB/MS (Brasília-DF, 04 de maio de 2012).

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P	18/10/2022		Aceito

Endereço: Av. Longitudinal UFAL 1, nº 1444, térreo do prédio do Centro de Interesse Comunitário (CIC) entre o SINTUFAL
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 57.072-900
UF: AL **Município:** MACEIO
Telefone: (82)3214-1041 **E-mail:** cep@ufal.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS



Continuação do Parecer: 5.731.679

Básicas do Projeto	ETO_2012263.pdf	22:00:44		Aceito
Recurso Anexado pelo Pesquisador	CARTA_RESPOSTA_CEP.pdf	18/10/2022 21:59:59	DOUGLAS VIEIRA DE ALMEIDA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_DO_DOUTORADO_COM_A_S_MUDANCAS_CEP.pdf	18/10/2022 21:59:43	DOUGLAS VIEIRA DE ALMEIDA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	DECLARACAO_CUMPRIMENTO_NORMAS_PUBLICIZACAO_COM_ALTERACAOES_CEP.pdf	18/10/2022 21:59:16	DOUGLAS VIEIRA DE ALMEIDA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_MUDANCAS_CEP.pdf	18/10/2022 21:56:33	DOUGLAS VIEIRA DE ALMEIDA	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA_ALTERACAO_CEP.pdf	18/10/2022 21:55:52	DOUGLAS VIEIRA DE ALMEIDA	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO.pdf	26/09/2022 21:20:32	DOUGLAS VIEIRA DE ALMEIDA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	infraestrutura_ufal.pdf	09/09/2022 20:15:02	DOUGLAS VIEIRA DE ALMEIDA	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO.pdf	07/09/2022 13:21:22	DOUGLAS VIEIRA DE ALMEIDA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MACEIO, 31 de Outubro de 2022

Assinado por:
Carlos Arthur Cardoso Almeida
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Longitudinal UFAL 1, nº 1444, térreo do prédio do Centro de Interesse Comunitário (CIC) entre o SINTUFAL
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 57.072-900
UF: AL **Município:** MACEIO
Telefone: (82)3214-1041 **E-mail:** cep@ufal.br

Anexo E - Unidades de Frequência por Professor Entrevistado

E1

Frequência	Unidade de registro	Objeto	Acontecimento
6	Formação continuada	Atualização e aperfeiçoamento docente	A importância da formação continuada para atualizar práticas e engajar estudantes.
5	TDIC	Inovação no ensino	O uso de plataformas digitais para a adaptação ao EOE.
4	Proford	Formação docente	O Proford é citado como essencial, mas há uma demanda por mais cursos devido à alta procura.
3	Interação aluno-professor	Dificuldades de comunicação no ensino remoto	A falta de interação e participação ativa dos estudantes foi um dos maiores desafios enfrentados.
2	Gestão acadêmica	Formação para gestão e coordenação de cursos	Há necessidade de mais formação direcionada à gestão acadêmica na universidade.

Fonte: Elaboração do autor.

E2

Frequência	Unidade de registro	Objeto	Acontecimento
7	Formação continuada	Formação e desenvolvimento docente	O Proford é importante para a formação continuada na UFAL.
6	TDIC	Inovação no ensino	O uso de TDIC como <i>Google Meet</i> , <i>Moodle</i> e metodologias ativas é mencionado como essencial.
5	Proford	Formação docente	O Proford é citado como uma iniciativa essencial e contínua para a formação de docentes da universidade.
4	Metodologias ativas	Adaptação pedagógica	O uso de metodologias como PBL e TBL são destacados, inclusive sua viabilidade no ensino remoto.
3	Interação estudante-professor	Desafios no EOE	A entrevistada menciona dificuldades na interação e na adaptação dos estudantes ao EOE.
2	Gestão acadêmica	Coordenação e planejamento acadêmico	Sugere a importância de formação para gestão acadêmica e a continuidade de capacitações.

Fonte: Elaboração do autor.

E3

Frequência	Unidade de registro	Objeto	Acontecimento
8	Formação continuada	Atualização docente e metodologias	A entrevistada destaca a importância da formação continuada e o impacto do Proford e TDMA em sua prática.
7	TDIC	Recursos no EOE e presencial	O uso de plataformas como <i>Moodle</i> , <i>Google Meet</i> , <i>Teams</i> e recursos interativos como <i>quizzes</i> e <i>Padlet</i> .
6	Metodologias ativas	Práticas pedagógicas inovadoras	A entrevistada relata a aplicação de metodologias ativas como PBL e gamificação no EOE e presencial.
5	Interação estudante-professor	Dificuldades no EOE	A dificuldade de interação com estudantes durante as aulas remotas, mas o uso de estratégias para engajá-los.
4	Proford	Formação docente	O Proford é citado como essencial para a formação contínua e o desenvolvimento de competências docentes.

3	Conciliar trabalho e vida pessoal	Dificuldades durante a pandemia	A entrevistada relata a dificuldade de conciliar as demandas de trabalho e família, levando ao adoecimento.
---	-----------------------------------	---------------------------------	---

Fonte: Elaboração do autor.

E4

Frequência	Unidade de registro	Objeto	Acontecimento
7	Formação continuada	Formação e atualização docente	A entrevistada ressalta a importância de revisar teorias, participar de formações e adotar novas práticas pedagógicas.
6	TDIC	Recursos no EOE e presencial	O uso de TDIC como <i>Google Meet</i> , <i>Padlet</i> , <i>Google Classroom</i> , mapas mentais, entre outros, durante a pandemia.
5	Metodologias ativas	Práticas pedagógicas inovadoras	A utilização de metodologias ativas no ensino remoto e o impacto positivo na dinâmica das aulas.
4	Interação estudante-professor	Dificuldades no EOE	Houve dificuldade de interação com os alunos nas aulas online devido à falta de participação e problemas técnicos.
3	Proford	Formação docente	O Proford foi uma formação essencial durante a pandemia, permitindo o uso de TDIC e metodologias.
3	Carga de trabalho docente	Desafios de conciliar vida pessoal e trabalho	A entrevistada descreve a sobrecarga durante a pandemia, incluindo o cuidado com os filhos e o trabalho remoto.

Fonte: Elaboração do autor.

E5

Frequência	Unidade de registro	Objeto	Acontecimento
7	Formação continuada	Formação e atualização docente	A entrevistada destaca a importância de formação constante, mencionando o Proford e outras formações.
6	TDIC	Recursos no EOE e presencial	A utilização de TDIC como <i>Moodle</i> , <i>Google Meet</i> , <i>Teams</i> e <i>Padlet</i> durante a pandemia e no presente.
5	Metodologias ativas	Práticas pedagógicas inovadoras	A entrevistada utilizou metodologias ativas, como jogos, vídeos e sala de aula invertida.
4	Interação estudante-professor	Desafios e estratégias no EOE	A dificuldade de manter a atenção dos estudantes nas aulas online, porém promovendo interações constantes.
3	Proford	Formação docente	A participação no Proford foi essencial para o desenvolvimento de novas habilidades e adaptação ao EOE.
3	Inclusão	Educação inclusiva	A entrevistada enfatiza a necessidade de adaptar os recursos tecnológicos para estudantes com deficiência.

Fonte: Elaboração do autor.

E6

Frequência	Unidade de registro	Objeto	Acontecimento
7	Formação continuada	Formação e atualização docente	A entrevistada menciona a necessidade de reaprender muitas coisas com a chegada do ensino remoto, destacando o papel do Proford e do TDMA.
6	TDIC	Recursos no EOE	A dificuldade de adaptação às TDIC, como <i>Moodle</i> , <i>Google Meet</i> e <i>Padlet</i> , e a necessidade de aprender a usá-las de forma pedagógica.

5	Metodologias ativas	Práticas pedagógicas inovadoras	A entrevistada adotou metodologias ativas como grupos de discussão, gamificação e quizzes durante o EOE.
4	Interação estudante-professor	Desafios e estratégias no EOE	A dificuldade de interação com os estudantes devido às câmeras desligadas e à falta de feedback nas aulas online.
3	Proford	Formação docente	O Proford foi essencial para a formação tecnológica e adaptação às metodologias ativas durante a pandemia.
3	Adaptação ao EOE	Desafios e superação	A entrevistada relata a frustração inicial com o ensino remoto e o processo de adaptação ao uso das tecnologias e novas práticas pedagógicas.

Fonte: Elaboração do autor.

E7

Frequência	Unidade de registro	Objeto	Acontecimento
7	Dificuldade com TDIC	Adaptação ao uso de plataformas digitais	O professor relata dificuldades em usar recursos como Moodle e Google Meet, enfrentando barreiras técnicas no EOE.
6	Formação continuada	Formação e atualização docente	Participou de cursos como o Proford e TDMA, mas teve dificuldade em aplicar metodologias ativas no AVA.
5	Interação estudante-professor	Desafios no ensino remoto	A falta de interação, com alunos que não ligavam as câmeras, prejudicou a participação e o engajamento nas aulas online.
4	Metodologias ativas	Aplicação de práticas pedagógicas	Destacou a importância de suporte técnico nas aulas para resolver problemas simples que comprometeram a dinâmica das atividades online.
3	Adaptação ao EOE	Desafios pessoais e superação	O professor reconheceu que fez o melhor que pôde, mas relatou a necessidade de mais apoio para se adaptar aos novos recursos tecnológicos.

Fonte: Elaboração do autor.

Anexo F – Manuscrito das Entrevistas

As transcrições a seguir correspondem às entrevistas realizadas no âmbito desta pesquisa de doutorado. Das sete entrevistas conduzidas, seis foram realizadas por meio do Google Meet e uma presencialmente, utilizando o gravador de voz de um aparelho celular. A seleção dos participantes ocorreu por sorteio entre todos que atendiam aos requisitos estabelecidos na metodologia desta pesquisa. Dos 35 profissionais aptos das sete UA, foram sorteados sete, sendo um de cada UA. As transcrições passaram por um processo de revisão e limpeza para remover vícios de linguagem e garantir a anonimidade dos entrevistados, evitando qualquer identificação pessoal.

Entrevistador: Autor deste estudo

Entrevistado(a): E1

Entrevistador: O ensino online emergencial trouxe muitos desafios. Como você analisa a importância da formação continuada para professores?

E1: Sempre entendi a importância da formação continuada, mas confesso que, antes da pandemia, não a priorizava tanto. Com 10 anos de experiência na universidade, achava que estava bem consolidada na minha prática. Aí veio o ensino remoto, e percebi que precisava reaprender muita coisa. Foi um choque no início. Tive que correr atrás, participar de várias formações, aprender novas tecnologias, algo que nunca tinha dado muita atenção antes.

Entrevistador: Como foi essa adaptação ao uso das tecnologias no ensino remoto? Você já tinha familiaridade com plataformas digitais antes da pandemia?

E1: Não, minha familiaridade com tecnologia era bem limitada. Usava o básico: enviar e-mails, preparar slides, mas nunca tinha dado aula online. Quando a pandemia chegou, fui obrigada a me adaptar. A universidade ofereceu o Curso (TDMA), e praticamente fui "forçada" a aprender, porque não havia outra opção. Aprender a usar o *Moodle*, o *Google Meet*, o *Padlet*... foi tudo muito desafiador. Eu me lembro de me sentir extremamente frustrada nas primeiras semanas, porque parecia que não ia conseguir acompanhar. Mas, com o tempo, fui pegando o jeito.

Entrevistador: Como a você considera a atuação do Proford.

E1: O Proford foi essencial para mim, principalmente porque ofereceu formações práticas, que me ajudaram a entender como usar as ferramentas tecnológicas e como aplicar metodologias ativas. Sempre tive um estilo mais tradicional de ensino, então o TDMA, por exemplo, me fez repensar várias coisas. A ideia de que os alunos devem ser mais participativos, que a aula não

pode ser só expositiva, foi algo que me fez sair da minha zona de conforto. Durante a pandemia, eu senti que essas formações foram uma tábua de salvação para muitos professores, inclusive para mim.

Entrevistador: Você considera que todos os professores devem participar ativamente das formações continuadas?

E1: E como! Precisamos nos atualizar em todo o tempo, pois a nossa profissão exige isso, creio que com o turbilhão de coisas e as diversas tarefas que temos como docente, as vezes deixamos passar e caímos nas mesmices de sempre, pois não é fácil mudar, mas precisamos muito estarmos atualizados de tudo, principalmente a chegada da Inteligência Artificial que é muito importante para a gente.

Entrevistador: Antes da pandemia as formações continuadas da UFAL eram presentes?

E1: Sim, eu me lembro que era bem menos, mas tinham sim. Já tinha ouvido falar, mas com o curso das tecnologias foi que conheci mais.

Entrevistador: A UFAL desenvolveu algumas ações na pandemia e gostaria de saber como você avalia as ações e estratégias utilizadas pela UFAL, durante a pandemia, para a manutenção das aulas?

E1: As ações foram limitadas, mas sei que não foi só na UFAL, pois era um problema global. Podemos pensar que, não foi um período fácil para ninguém, mas foi o que deu para fazer. Mas eles disponibilizaram as plataformas para gente ministrar as aulas, mas não era fácil, isso posso te afirmar, mas acho que a UFAL fez o que deu pra fazer.

Entrevistador: Você se lembra por quanto tempo o seu curso ficou parado?

E1: Não lembro exatamente, mas sei que só voltou quando todos voltaram no geral, pois ficamos sem aulas mais de um ano.

Entrevistador: Você já ministrava aulas online antes da pandemia?

E1: Não, isso foi tudo muito novo para mim, não acostumada a usar muito a tecnologia, e por isso minhas dificuldades foram tantas, o curso que fiz ajudou, mas na prática é muito diferente.

Entrevistador: Com essas dificuldades, precisou de algum suporte técnico ou tecnológico do pessoal da UFAL, principalmente para utilizar as plataformas de aulas online?

E1: Vixi meu filho, e como precisei, até dos alunos. Mas quem me ajudou muito foram meus próprios colegas que já usavam o *Meet*, o *Zoom* para fazer reuniões. Eu mesma, não sabia de muita coisa não, mas a gente foi compartilhando e fazendo o que dava pra fazer.

Entrevistador: Como foram suas aulas durante a pandemia, sei que falamos um pouco, mas poderia relatar mais pra gente?

E1: Claro! No início, acho que foi um caos, mas depois melhorou um pouco, mas nunca igual ao presencial, mas acho que foram boas sim. Fazia o que dava para fazer, como falei, mas fomos aprendendo dia-a-dia.

Entrevistador: Você se lembra quais os recursos que a UFAL disponibilizou para usar nas aulas?

E1: Não sei se lembro de todos, mas foram os que mais usei, como o *Google Meet* e o tinha outro lá que não lembro o nome que usamos muito até para as bancas de TCC, todas elas a gente passava os slides e abria as câmeras e microfones. As vezes caía muito, mas tinham dias que a aula fluía com muito mais facilidade, quando a internet ajudava, principalmente para os alunos que moravam no interior que a internet não era tão boa, eles sofriam muito.

Entrevistador: Foram disponibilizados outros? Mas você usou mais esses, correto?

E1: Correto, usei mais esses e o *Moodle* para colocar os materiais e fazer alguns trabalhos com os alunos, mas sei que tinham outros, mas gostei mais desses.

Entrevistador: Houve alguma estratégia metodológica que você aplicou e que deu certo durante o ensino remoto?

E1: Sim, uma coisa que funcionou bem foi o uso de grupos menores de discussão. Comecei a dividir os alunos em grupos e dar tarefas específicas para que discutissem entre eles e depois apresentassem para a turma. No *Google Meet*, dava para fazer isso com salas separadas, e percebi que os alunos se sentiam mais à vontade para falar nesses grupos menores. Também usei o *Padlet* para que fizessem trabalhos colaborativos, e isso trouxe um pouco mais de interação. Outra coisa que deu certo foi a gamificação – criei alguns jogos e quizzes, e eles gostaram bastante. Acho que isso ajudou a quebrar um pouco da monotonia.

Entrevistador: Sabendo que a pandemia trouxe um desafio imenso para a educação, com a mudança para o EOE, como você se avalia como professora ministrando aulas online durante esse período? Você hoje, vendo o que fez na pandemia.

E1: Acho que fiz o que pude dentro das circunstâncias. Tive que aprender muita coisa em pouco tempo, e, apesar das dificuldades, acredito que consegui manter o ritmo das aulas. O que eu faria diferente? Teria buscado aprender mais sobre as tecnologias antes. O choque foi grande porque não estava preparada, então talvez eu pudesse ter investido mais em formações tecnológicas antes da pandemia. Além disso, acho que poderia ter explorado mais as metodologias ativas desde o início. Demorei um pouco para entender como adaptá-las para o remoto, e isso poderia ter feito a diferença desde o começo.

Entrevistador: Em relação à interação com os alunos, você mencionou algumas dificuldades. Pode nos contar mais sobre como foi essa questão no ensino remoto?

E1: Sim, foi muito complicado. No começo, achava que seria como no presencial, mas foi muito diferente. Muitos alunos não ligavam as câmeras, e a sensação de dar aula para "silêncio" era muito frustrante. Tentei usar o chat, pedir para que participassem com perguntas, mas percebi que, no remoto, a dinâmica era muito diferente. Comecei a usar ferramentas como *quizzes* no Moodle, o *Padlet* para criar murais colaborativos, e aos poucos as coisas foram melhorando. Mas a verdade é que senti muita falta do contato mais direto. Parecia que eu estava falando sozinha às vezes.

Entrevistador: O que você acha que precisa para melhorar ainda mais sua atuação online?

E1: Espero que nunca mais volte, mas sei que não sou a mesma professora de antes. Se não fosse a pandemia muitas coisas de hoje ainda não teriam acontecido. Mas, para aprimorar, seria essencial ter acesso a formações continuadas mais específicas sobre ensino remoto mesmo e mais avançado. Além disso, dispor de mais ferramentas interativas e de um suporte técnico constante para professores e alunos ajudaria a melhorar a experiência de todos.

Entrevistador: Você realizou alguma adaptação curricular na sua disciplina durante esse período? Precisou submeter alguma mudança na disciplina, no plano de ensino?

E1: Sim, precisei fazer adaptações, mas só nas aulas mesmo, não submeti a nada. Planejei e executei essas mudanças com foco na redução de conteúdos mais extensos e na priorização de tópicos essenciais. Tentei incluir atividades que puderam ser realizadas sem ser online, para que os alunos pudessem trabalhar no seu ritmo. Além disso, introduzi mais exercícios práticos e estudos de caso que incentivavam a aplicação dos conceitos de forma contextualizada, o que ajudou a manter o interesse e a participação durante as aulas online.

Entrevistador: Quais foram as maiores dificuldades que você enfrentou na ministração de aulas online?

E1: Olha, foram muitas! A primeira grande dificuldade foi a falta de interação com os alunos, que acontecia, mas pouco. Antes, na sala de aula, estava acostumada a ver a reação deles, a conversar diretamente, e isso me dava muito feedback sobre como a aula estava indo. No online, muitas vezes dava aula para uma tela cheia de câmeras desligadas. Era muito difícil saber se eles estavam entendendo ou mesmo prestando atenção. Outra grande dificuldade foi aprender a usar as ferramentas de forma pedagógica. Não bastava saber "como" usar o Moodle, mas "como" usá-lo de uma forma que engajasse os alunos. Esse foi um grande desafio.

Entrevistador: Como você considera as ações e estratégias que a UFAL utilizou para a manutenção das aulas durante a pandemia?

E1: A UFAL tomou decisões importantes para manter as aulas e se adaptar ao novo cenário. Houve um esforço considerável para fornecer ferramentas e recursos para que professores e

alunos pudessem se adaptar. No entanto, como em muitas instituições, houve desafios. As estratégias, embora úteis, nem sempre eram suficientes para atender às diversas realidades dos alunos, como a falta de acesso a dispositivos ou uma conexão estável de internet. As ações tiveram seus méritos, principalmente considerando a rapidez com que tudo precisou ser implementado. Mas acredito que um suporte mais robusto em termos de treinamento e acompanhamento poderia ter tornado a experiência mais fluida para todos os envolvidos, principalmente por termos ficado tanto tempo parado.

Entrevistador: Falando sobre a sua formação, o Curso TDMA lhe ajudou a desenvolver competências e habilidades para EOE?

E1: Sim, o Curso TDMA foi fundamental para o meu desenvolvimento durante o período do ensino remoto. Já falei bastante sobre o que mudou na minha prática pedagógica, ele me ajudou a entender melhor como integrar as tecnologias digitais às práticas pedagógicas de forma eficaz e me proporcionou uma base sólida em metodologias ativas. Essas competências foram essenciais para que pudesse manter os alunos mais participativos. Aprendi a usar ferramentas colaborativas, criar materiais e adaptar o conteúdo para diferentes plataformas, o que fez uma grande diferença na minha prática.

Entrevistador: E, hoje, após o Curso TDMA e toda a sua experiência no EOE, qual é a importância das TDIC na sua prática pedagógica?

E1: As tecnologias e as metodologias ativas se tornaram peças-chave na minha prática pedagógica. Elas não apenas facilitaram a transição para o ensino remoto durante a pandemia, mas também transformaram a forma como eu ensino e interajo com os alunos. Hoje, vejo as tecnologias como uma ponte que conecta os alunos à um aprendizado mais interativo e acessível, preciso melhorar muito ainda, mas sei que elas possibilitam um ensino que possa adaptar mais para o aluno ser o protagonista, diferente do meu tempo de aluna que só o professor falava, hoje permito que cada um participe de maneira ativa e significativa. Acredito que as tecnologias vieram para enriquecer a prática docente, trazendo novas possibilidades de aprendizagem que antes eram difíceis de imaginar em um ambiente tradicional e presencial.

Entrevistador: O ensino remoto trouxe aprendizados que vão ficar para o futuro, mesmo com o retorno ao presencial?

E1: Com certeza. Apesar de toda a frustração inicial, o ensino remoto me fez repensar muitas coisas sobre minha prática. Sempre fui uma professora mais expositiva, mas agora vejo o valor de envolver mais os alunos no processo de aprendizagem, seja com tecnologia ou com metodologias ativas. Mesmo no presencial, pretendo continuar usando algumas ferramentas

digitais que aprendi, como o *Moodle* e o *Padlet*. A pandemia nos mostrou que a educação precisa ser mais flexível e dinâmica, e isso é algo que vou levar comigo.

Entrevistador: Agradeço profundamente a sua generosidade em compartilhar sua experiência conosco. Suas reflexões sobre a transição para o ensino remoto, os desafios enfrentados e as estratégias que adotou são incrivelmente valiosas para entendermos o impacto dessa fase na prática docente. É inspirador ouvir como você enfrentou as adversidades, buscou formação e soube reinventar suas aulas para manter o aprendizado dos alunos vivo, mesmo em um período tão difícil.

Sua fala nos lembra da resiliência dos professores e da importância de uma formação continuada que vai além das emergências, preparando-nos para um ensino cada vez mais adaptável e envolvente.

E1: Eu que agradeço. Fico feliz em poder contribuir e compartilhar um pouco dessa jornada. Espero que minhas experiências possam ajudar outros professores a se prepararem melhor e a se sentirem mais confiantes para enfrentar os desafios do ensino, seja ele presencial ou online. Muito obrigada pelo convite e pela oportunidade de refletir sobre tudo isso.

Entrevistador: Autor deste estudo

Entrevistado(a): E2

Entrevistador: O objetivo desta entrevista narrativa, é conhecer um pouco da sua história durante o período de aulas online, no ensino remoto, o (EOE), no Período Letivo Excepcional da UFAL. Começam nesse primeiro bloco com a formação continuada de professores, e logo em seguida entraremos nas estratégias e ações realizadas pela UFAL durante o EOE. Para iniciar, como você analisa a importância da formação continuada de professores?

E2: A formação continuada de professores, é extremamente importante, porque permite o professor revisitar as teorias ou conhecer novas perspectivas teóricas, repensar sobre a sua prática. A formação continuada, ajuda o professor a refletir também sobre o caminho teórico dele e a prática docentes. Acredito que o mais importante da formação continuada é esse espaço mesmo relacionado à atividade reflexiva que proporciona. O professor, ele tem a oportunidade de rever muito o que ele leva para o fazer docente. E a partir da formação, tem acesso a pesquisas, a estudos, a propostas mais inovadoras. Ele pode, eu acredito muito no poder transformador que há na formação continuada, tira o professor daquele lugar de conforto dele. Então, dá uma chacoalhada nesse professor. Isso é muito importante, porque ele se torna também mais estimulado a querer conhecer o que há de novo em termos de pesquisa, em termos

de atualizações teóricas, em relação à possibilidade de conhecer novas metodologias, novas didáticas, novas propostas do fazer docente. Nossa, eu trabalho em dois programas. Já trabalhei com Residência Pedagógica, que é um programa que acontece nas escolas públicas. A gente trabalha com o professor da escola. E esse professor, vem à universidade, ele é convidado a conhecer as teorias com as quais a gente trabalha, que a gente forma os professores. E hoje mesmo estava na banca de uma orientanda de mestrado. Ela trabalhou comigo no Programa de Residência Pedagógica e voltou para a universidade para fazer mestrado. Orientei a pesquisa dela. Então, na banca ela disse: há mais de 20 anos eu não estudava. E aí, a partir desse Programa da Residência Pedagógica que ela participou, ela teve a oportunidade de estudar, e estava há muito tempo sem estudar. E ela falou: “eu era uma professora extremamente “gramatiqueira”, só sabia trabalhar com gramática. Eu sou professora de espanhol e “só sabia trabalhar com gramática em sala de aula. Aqui no programa aprendi a trabalhar com textos. Eu não sabia fazer isso. Peguei as minhas propostas de ensino, todos os meus planejamentos, e modifiquei, porque eu não sabia que era possível ensinar o espanhol, numa perspectiva mais crítica, mais discursiva, a partir dos gêneros pessoais. Aprendi isso aqui”. E depois de 20 anos ela retorna para fazer um mestrado. Então, veja. Essa formação continuada que ela teve fez ela retornar à universidade. E há vários exemplos assim.

Entrevistador: E mudou completamente a prática dela. A partir de agora vai mudar muito mais.

E2: Totalmente. Ela falou, eu era uma professora antes e uma professora depois do Programa da Residência e depois do mestrado. Eu sou uma outra pessoa, uma outra professora. Eu estou dando um exemplo para concretizar o que eu estou defendendo aqui.

Entrevistador: Como você considera a atuação do Proford da UFAL?

E2: Eu já participei de algumas formações do Proford. Considero extremamente importante essas formações. Teve uma que eu tentei participar, mas, na época, estava bebê. Até me inscrevi. E aí vem a outra problemática, que é a questão da mãe, que é professora acadêmica, universitária, que precisa produzir, que precisa participar e, às vezes, não dá. Eu me inscrevi porque era um programa, era uma proposta formativa que me interessava muito sobre estágio. E fiquei muito triste porque, naquele dia, meu menino ficou muito doente e a gente teve que correr com ele para a emergência. Eu perdi, eu não pude fazer essa... Eu fiquei muito triste de não ter conseguido participar, dessa formação. Mas participei. Eu não sei se foi do Moran, que foi em Tecnologias, foi do Proford, participei dessa formação durante a pandemia, que foi incrível.

Entrevistador: Você considera que todos os professores devem participar das formações continuadas promovidas pela UFAL ou qualquer outro lugar?

E2: Acredito que sim, que é importante. O nosso problema aqui é tempo, sabe? Quando a gente abraça todas as oportunidades que a vida acadêmica nos oferece, você fica completamente sem tempo. E o meu problema hoje em participar dessas formações tem a ver com isso. Porque eu sou professora da graduação, mas também entrei pra pós-graduação, sou professora do PPGL, dona de casa, tenho muitos orientandos e sou mãe; meus meninos cresceram mais, mas continuam...

Tenho o PIBIC, tenho alunos, oriento pesquisa de PIBIC. Estou enumerando tudo o que eu faço, viu? Estou no programa gigantesco que chama Compromisso Nacional Criança Alfabetizada em parceria com colegas do CEDU. e... coordeno o PIBID, então é muita coisa. Não consigo encontrar espaço para participar desses programas. Não tenho recebido também e-mails.

E2: Me lembro de ter participado de muita formação na pandemia. E eu estava com mais tempo. Aí eu falei, vou aproveitar e fazer todos os cursos.

Entrevistador: As formações continuadas antes da pandemia eram ativas? Aconteciam sempre? Ou foi a pandemia que deu aquele boom? Você tem lembrança antes da pandemia? Se tinham muitas formações? Ou foi a pandemia que trouxe?

E2: Tenho lembranças de formações. Não vou conseguir te dizer se eram muitas. E... Agora, na pandemia, sim, foi um grande boom.

Entrevistador: E as ações e estratégias realizadas pela UFAL durante a pandemia para manutenção das aulas, como é que você avalia essas ações para poder manter as aulas acontecendo? A UFAL ficou um período parada, mas depois veio o PLE. Como considera a atuação da UFAL a partir dessas ações e estratégias utilizadas durante a pandemia?

E2: Demoramos a voltar. Aí eu fazia uma comparação com a iniciativa privada. Eu sei que não é o caminho ideal, mas fui professora durante 10 anos da iniciativa privada e conheço aquela realidade. E na iniciativa privada ou você faz ou você está fora. Então, assim, a gente não tinha muita escolha. Aqui eu senti que, em comparação, quando os professores da iniciativa privada já tinham voltado há muito tempo, a gente ainda estava, assim, a passos bem lentos(...) senti que demorou, em comparação com a iniciativa privada.

A gente poderia ter voltado antes. Esses cursos que fizemos, principalmente em tecnologias, nos ofereceram ferramentas didático-pedagógicas que a gente não tinha. A gente não tinha. Não sabia por onde caminhar, e a gente começou a aprender.

Antes, eu nunca tinha participado de uma reunião no *Google Meet*. Não sabia nem o que era *Google Meet*. E a gente começou a participar de reunião remota. Eu fui achando aquilo... Era um caminho encantado. Gente, olha que coisa mais bacana, né? Por que ele não conheceu isso antes? Enfim. E aí, fomos aprendendo a usar as tecnologias. Até está na hora de voltar, né? E aí, a gente voltou de forma remota. Achei que demorou um pouquinho, mas quando voltou, depois desses cursos, que bom que a UFAL se movimentou para nos oferecer esses cursos. Nossa! Precisava daquilo, porque a gente não sabia por onde começar. Acho que quem participou do curso conseguiu fazer, levou a sério. Enfim, o curso do Moran é o que tenho a lembrança mais forte porque aprendi muito mesmo com esse curso. E aí, eu me senti preparada para voltar.

Entrevistador: Você lembra quanto tempo os cursos da UFAL ficaram parados? Quando voltou, voltou todo mundo? Porque alguns cursos voltaram antes. Depois, tiveram uns que demoraram mais um pouquinho. A senhora lembra quanto tempo passou sem ter aula mesmo completamente remota?

E2: Não lembro, mas acho que a UFAL demorou um pouquinho mais com os outros. Não tenho essa lembrança, assim, certinha.

Entrevistador: Você já tinha ministrado aulas online antes da pandemia?

E2: Não, nunca.

Entrevistador: Você se considerava preparada para ministrar aulas por meio das tecnologias ou começou a se preparar mesmo durante a pandemia?

E2: Durante a pandemia.

Entrevistador: Precisou de algum suporte técnico, tecnológico da UFAL para isso? Ou os custos para a senhora foram suficientes?

E2: Não, os custos foram suficientes. Eu aprendi a, também, é... Aprender com os tutoriais. Eu ainda não sabia. Não usava tutorial. Aí eu vi que tudo, tudo tinha uma aula no YouTube. Hoje você encontra tutorial de tudo. E ali foi maravilhoso. Eu também, quando eu... Às vezes eu vou falar com as pessoas, mas a pandemia não teve nada de bom.

Entrevistador: Por isso a importância das formações continuadas.

E2: Justamente, porque o aluno, quando pega o celular e se desinteressa pela aula do professor, o professor precisa ter uma avaliação bem crítica sobre a sua aula e pensar até que ponto essa é uma aula que desperta motivação para o estudante, desperta o interesse. Com esse discurso, eu não quero, assim, culpabilizar o professor, precisamos ver o que está acontecendo com a nossa prática, que ela não está correspondendo mais às necessidades.

E assim, a gente condena muito o celular. Ele pode ser um grande aliado. Ele pode. Se a gente souber trabalhar com o celular em sala de aula, ele pode nos ajudar. Eu que sou professora de espanhol como língua adicional, eu preciso muito das tecnologias, preciso da internet, tenho que fazer dele o meu aliado. Eu pesquiso sobre isso. Vamos fazer um mapa mental? Vamos participar? Vamos usar o *Padlet* e aí procuro usar esses aplicativos na sala.

Entrevistador: Como você avalia as suas aulas durante a pandemia? Como foram essas aulas?

E2: Olha, uma questão que sempre me provocou muito, me instigou na pandemia, que me fez repensar sobre as minhas aulas, era usar as técnicas ou seja, eu estou ali no *Meet*, num ambiente virtual com os meus alunos, eu não posso ser uma professora tradicional. Porque aí o *Meet*, perde totalmente as suas características. O que essas tecnologias vão me trazer para me ajudar a dinamizar a minha aula? Como eu faço no presencial? Porque no presencial, a gente consegue... Não fica só naquela fala, fala, fala. Não tem como. Tento fazer com que os meus alunos falem mais do que eu, aí, como tornar esse ambiente interativo? E foi muito desafiador, porque ali no *Meet*, tinha alunos que não abriam a câmera, que não podiam abrir devido condições ali da família em casa, eles não tinham espaço. Muitos iam até para a cozinha, para o banheiro, para ter um pouco de paz. Alguns assistiam aula do lado de fora, era ônibus passando, cachorro latindo, galinha, era tudo. Eles falavam, professora, não tenho condições de abrir a minha câmera, não tenho condições de abrir o microfone, não consigo participar. Eu, meu Deus. E, assim, por isso foi muito desafiador. Então, tinha alunos que participavam, outros que não. Eu nem sabia se aquele menino estava ali direito. Tentava reunir as tecnologias que havia aprendido a usar nessas formações. Usar um mapa mental, usar um *Padlet*. Para eles fazerem mapa conceitual. Pegava tudo que eu tinha aprendido ali para poder usar, para dinamizar. A avaliação que faço é a seguinte. É... Foi desafiador, tentei ainda manter a dinâmica que eu fazia no presencial usando o *Meet*. Nem sempre consegui, mas eu tentei fazer o possível.

Entrevistador: Você usou algum outro recurso tecnológico, além do *Meet*?

E2: Usei o RNP, usei o *Google Meet* e o AVA, mais para colocar conteúdos. Para ministração de aulas mesmo, foi mais RNP e *Meet* e pelo AVA só colocava conteúdo, vídeo, né? Mas usava mais...as plataformas que eu conhecia, o Google Classroom...Elaborava os jogos, ele aprendia. Muito bom, ainda uso muito o *Worldwall*. O *Worldwall*, os meninos gostavam de fazer os jogos, enfim.

Entrevistador: Teve alguma estratégia metodológica diferenciada que você destacaria? Eu sei que você utilizou vários recursos, como já citou aí, mas tem alguma estratégia metodológica que queria citar como destaque que diferenciou muito a sua aula? Uma experiência que você fez com algum outro tipo de recurso tecnológico?

E2: O que deu muito certo, eu não sabia que ia fazer tanto sucesso assim, foi o *Padlet*. Eles amaram, eles adoravam também fazer os mapas mentais. Eles gostavam, porque o mural é muito dinâmico, podiam colocar vídeos e ficava com a cara deles ali, tinha algo de identidade e eu achei que isso aí deu muito certo. O que eu fiz também que eu gostei, eu falava, gente, como é que eu vou fazer trabalho em equipe aqui no *Meet*? E aí, procurei lá uma estratégia, vocês vão se dividir, criar uma estratégia criar uma sala para se reunir, vocês vão ter um tempo para preparar a apresentação e voltam para fazer a apresentação. Isso dava certo também, eu achava que era um diferencial. Foi uma estratégia que funcionou. Quando era disciplina teórica, teoria é um negócio muito complicado de se trabalhar. Então, o que eu fazia? Tentava pegar os fragmentos das teorias que a gente estava estudando, que considerava mais relevantes, distribuía para eles, oh, você explica aí esse texto, você explica esse, eu fazia um esquema com o texto que todo mundo tivesse que falar, sabe, para dinamizar. Então, todo mundo participava, tinha que participar. A gente chegou a organizar um seminário online aberto ao público, fizemos muita coisa.

Entrevistador: Como você se avalia ministrando aulas online?

E2: Sou uma professora assim, muito inquieta, sabe. Acho que sempre posso ser melhor do que, por mais que eu me esforce, sempre acho que está faltando alguma coisa. Eu acredito que poderia ter aprendido mais ferramentas, dinamizar ainda mais as aulas, se eu conhecesse, talvez, outras ferramentas, além dessas que eu aprendi a usar lá em... com um pouquinho mais de tempo. E não nessa correria que a gente teve por que foi muito corrido mesmo, e assim, eu preciso detalhar essa parte, porque acho que a gente não pode deixar o lado humano de lado, porque a pandemia prendeu todo mundo em casa. E assim, eu não estava sozinha com o meu computador, sabe. Isso facilita muito mais. Eu estava com minha família em casa, com um bebê de dois anos, amamentando, então é todo aquele contexto, dependia do meu marido para ficar com as crianças, para organizar as minhas aulas, sabe como, você sabe, foi assim. Olha, foi muito difícil, não foi? Demais, demais. Então assim, por mais que eu me esforçasse, sabe, eu fiz os cursos que a universidade ofertou, tive muito apoio do meu marido, porque ele que ficou com as crianças. Então assim, eu preciso falar sobre isso, entende?

Entrevistador: Essa é uma entrevista narrativa justamente para ver a sua história e o que a senhora vivenciou mesmo.

E2: Mas assim, tudo que estava ao meu alcance, eu procurei fazer. Eu tive muito apoio do meu marido para isso. Então, você fica aí com os meninos, eu preciso fazer curso disso, eu preciso usar essas tecnologias, daqui a pouco as aulas voltam, eu não vou saber o que fazer, por onde... Então, tive muito apoio. Ótimo, essa é uma exceção. A pandemia me inspirou a desenvolver

uma pesquisa sobre as mães acadêmicas, universitárias, em relação à produção escrita delas, como é que estava a produção acadêmica. Eu fiz uma pesquisa que foi publicada. Fiz essa pesquisa, ela circulou, várias mães responderam, e ali, estava bem clara a situação das mães, que não estavam conseguindo fazer nada. Relatavam o contexto machista, questão do patriarcado, elas não conseguiam, viraram só dona de casa, não conseguiam fazer mais nada da vida e parar no tempo. Consegui fazer os cursos, consegui aprender a usar as tecnologias. Queria ter usado mais, mas não me senti segura, me senti segura nessas que eu testei antes, né? Então, é essa professora que eu me considero, usei o que estava ao meu alcance, o que eu me sentia mais segura, procurei usar as plataformas, fiquei feliz em ter aprendido a usar essas tecnologias, acho que despertou o interesse dos meus alunos, motivação, não deixei os meninos calados. Tentei, ali, dinamizar e fazer com que todo mundo participasse.

Entrevistador: Como é que, então, já entrando nesse eixo você falou, da motivação dos alunos, como você considera essa interação? Foi produtiva, não foi produtiva, com os seus alunos? A interação entre professora e os alunos, foi produtiva? Como Você considera essa interação?

E2: Considero que foi produtiva. Perfeito. Tirando esses outros fatores que a gente também não pode descartar. Considero que sim, dentro daquela situação que a gente estava vivenciando com todas as limitações. De algumas pessoas, a gente fez o que pode. Tanto o professor, quanto o aluno. A gente fez o que pôde.

Entrevistador: E você precisou fazer alguma adaptação do seu componente curricular, ou fez adaptação mais na aula mesmo? Precisou mudar em emenda? Precisou pedir solicitação de mudança em emenda dentro de programa da disciplina?

E2: Não, nada.

Entrevistador: Quais as maiores dificuldades que você enfrentou na administração das aulas online? Quais os fatores que a senhora sentiu mais dificuldade no enfrentamento das aulas online?

E2: O primeiro ponto que eu senti mais dificuldade foi de promover a participação dos alunos do jeito que eu gostaria. Ou seja, gostaria que todos participassem, mas isso eu não consegui. Nem todos participavam. E não é porque eles não quisessem participar. Era a internet que caía toda hora. E aí, quando eles ficavam só com as imagenzinhas, os avatares lá que eles criavam, eu me sentia muito só na sala de aula, sabe? Esse humano, ele ficou muito afetado, assim. Me sentia sozinha. Ficava com muita saudade das aulas presenciais. Ficava triste. Às vezes, eu saía cansada, sentia que o meu cansaço ali naquela aula remota, triplicava. Saía exausta. Tanto que não durava o tempo todo. Por exemplo, uma aula que tem a duração de três, quatro horas, no *Meet* ela durava uma, duas. Realmente era mais desgastante. Então, senti essa dificuldade. Acho

que promoveu a participação de todos como... Não por falta de esforço. Mas porque eles não podiam participar me gerou muito estresse, muito cansaço.

O excesso de tela, às vezes, tinha reunião de manhã, aula à tarde, à noite outra reunião. Às vezes, ficava muito tempo na tela, o que é desgastante. Tudo, tudo na tela.

Entrevistador: Nas ações estratégias da UFAL durante a pandemia, você acha que essas ações e estratégias que a UFAL utilizou dessas formações, de dar todo o suporte ao professor, num contexto geral, avalia como uma coisa que a UFAL fez o que estava ao alcance, ou poderia ter feito mais?

E2: Não sei o que poderia ser mais, acho que a UFAL fez o que estava ao alcance, porque foram tantos cursos que ela promoveu, assim, o professor, só o professor que não tivesse condições... Ou não quisesse, ou não tivesse condições, eu falo das condições por causa dos cursos, das questões que relatei, ou não quisesse, porque deu todo suporte para a gente.

Entrevistador: E o curso TDMA, que é o objeto central da minha pesquisa, ele lhe ajudou a desenvolver habilidades e competências novas, pelo que deu a entender que muita coisa você aprendeu a partir desse curso TDMA. E aí eu queria que você falasse quais os tipos de habilidades e competências destacaria que aprendeu, que depois do TDMA somou na sua prática pedagógica, na sua prática docente.

E2: Eu ainda não havia feito um curso assim, e esse foi o primeiro, um curso que nos levasse a colocar a mão na massa mesmo, porque foi um curso muito interessante, tinha a parte teórica, lembro que essa parte teórica foi tão legal, não sabia trabalhar com documentos assim, com comentários, sabe, abrir um documento...

Foi um curso teórico e prático, bem mais prático, mas tinha as teorias. E aí ele foi articulado de tal forma que você teria que ler os textos, tinha que mostrar que tinha lido os textos, através dos comentários que você ia colocando nos textos, eu achava o máximo.

O que eu estou te falando, que para mim foi um universo muito mágico, encantado, porque eu não sabia que aquilo era possível. Eu falava: gente, olha que massa, e você conseguia ler os comentários dos colegas.

Aprendi a trabalhar com texto dessa forma, eu não tinha noção. A trabalhar com Drive, não sabia, não sabia abrir pasta em Drive, eu falei, gente, é um mundo, um universo.

Não devia ter acontecido uma pandemia para gente aprender isso tudo. E aí, até hoje uso muito esses documentos compartilhados com comentários, o Drive é maravilhoso, o Google Classroom, eu gosto muito.

Aprendi a fazer um site, nunca nas galáxias que eu imaginaria que eu ia aprender a fazer um site.

Foi muito legal fazer um site, gente, um site, eu me senti assim, né, professora tecnológica. Então, aprendi a fazer site, o *Padlet*, que eu uso até hoje, adoro. E até hoje também, gosto muito. Mapa mental, enfim, foi tão bonito esse curso que a gente tinha que desenvolver.

Um dos trabalhos era você aplicar essa tecnologia, uma delas. E lembro que apliquei, a gente tinha que apresentar os resultados, dar o feedback. Foi um curso que, assim, ficou na minha memória. Gostei muito, gostei muito desse curso, sabe.

Foi maravilhoso, aprendi a usar muitas ferramentas.

Entrevistador: E hoje, após o curso TDMA e a sua experiência durante o EOE, o ensino remoto, o PLE, você pode expressar qual é a importância, hoje, você como docente, das TDIC na sua prática pedagógica.

E2: O que acontece hoje? Passei a incorporá-las, porque antes eu não sabia. A gente estudava tecnologias de ensino, mas ainda era algo muito teórico, muito distante da prática. E esse curso me fez perceber o quanto é importante a gente estar antenado, atualizado quanto ao uso dessas tecnologias e, de fato, implementá-las, trazê-las para o fazer docente. Então, eu uso quase tudo, até hoje.

Entrevistador: Autor deste estudo

Entrevistado(a): E3

Entrevistador: Como você analisa a importância da formação continuada de professores?

E3: Analiso como algo essencial e que a gente não se dá conta. No meu caso, por exemplo, eu sou engenheira, então sou formada em curso de bacharelado, não tive nenhuma formação para ser professora. Então reproduzia, posso dizer assim que reproduzia, porque hoje eu já entendo melhor as questões pedagógicas, mas reproduzia o que eu aprendi com os meus professores, mas sem ter tido nenhuma formação inicial. Depois que eu me envolvi com os cursos, principalmente através dos cursos de Proford, então acho que 2017, 2018, comecei a ouvir falar sobre metodologias ativas, e aí fiz curso de Didática para Ensino Superior, dentro do Proford mesmo. E aí veio a pandemia, e vários cursos, e eu fiz tudo o que podia. E aí, fiz metodologias ativas, eu chamei antes da pandemia, o de didática, o de metodologias ativas, e aí depois, o que pude fazer na pandemia, eu fiz e hoje eu sou outra professora em relação ao que eu era antes. É essencial, é fundamental à formação. Antes de continuada, a formação primeira mesmo, porque a gente não tem, e a continuada, com certeza, a gente precisa manter o ritmo de estudos para aprender como aprender, porque até as próprias metodologias vão mudando o entendimento da efetividade das metodologias de ensino-aprendizagem, vão mudando também. Agora mesmo

eu estou em grupo de estudos com outros colegas do CETEC e a professora do CEDU sobre ensino híbrido, que é uma coisa que eu não conhecia, estou conhecendo agora, e que aí já é mais do que as novas pedagogias, que era no que eu estou me envolvendo. Agora, eu já falo que as novas pedagogias não funcionam tanto, precisa haver uma combinação de outras coisas. Então, já estou desconstruindo até o que eu já construí pouco no meu processo formativo para ter uma nova formação, então não dá para parar.

Entrevistador: Sobre o Proford, como você considera a atuação do Proford para a UFAL?

E3: Acho que esse é o espaço de formação que a gente tem. Acho que vem do Proford, essa provocação da formação. Se a formação é importante, o Proford igualmente é importante também. Na pandemia, para mim, foi fundamental. Depois da pandemia, acho que diminuiu a oferta dos cursos. A gente também ficou com menos tempo porque começa tudo... Na pandemia, a gente estava com tudo parado, então tinha mais tempo para fazer os cursos. Depois da pandemia, alguns que foram ofertados, que eu gostaria até de ter feito, mas não consegui, acho que fiz só um depois da pandemia, então diminui pouco o ritmo, mas é fundamental, porque é o espaço de formação que a gente tem.

Entrevistador: Você considera que todos os professores devem participar ativamente das formações continuadas?

E3: Com certeza, com certeza. Lamento muito pelos meus colegas que não fazem, que não estão se inteirando das novas metodologias, novas pedagogias. Tento contaminar quem eu posso, quando tem os cursos, eu vou divulgando, o curso mesmo TDMA, que eu acho que foi a minha abertura de visão. Quando tem, eu mando no grupo, mas infelizmente é muito por vontade de cada um, e aí a gente tem muitos ainda que não percebe a importância, mas com certeza todos deveriam fazer. Não sei se a gente tinha que ter uma forma de cobrar isso. E nem no mestrado, no doutorado, não tem.

Entrevistador: Não, não consegue fazer e suprir essa lacuna, não. Eu vi ou dois cursos recentemente na minha área de Engenharia, cursos de mestrado e doutorado que têm disciplinas de prática docente, mas é muito raro.

Entrevistador: Você falou que após a pandemia, as formações pelo Proford existiam, mas elas eram presentes antes da pandemia?

E3: Sim, eu fiz, inclusive, nos meus primeiros anos, que foram o curso TDMA e o de Didática, fiz antes da pandemia.

Entrevistador: As estratégias e as ações realizadas pela UFAL durante o EOE, toda essa parte online que foi feito no momento de emergencial, gostaria de saber como você avalia essas ações

e estratégias utilizadas pela UFAL durante a pandemia para a manutenção das aulas? Como foi esse processo?

E3: É importantíssimo, fundamentais, porque na pandemia, a gente teve que fazer formato totalmente diferente do que a gente sabia fazer. Então, realmente, a gente precisou se reinventar e os cursos foram muito importantes para isso, para nos dar ferramentas. E aí eu não sei realmente quem não fez nenhum processo formativo, como foi que... e... é porque assim, com certeza foi fundamentais, o próprio uso do *Moodle*, por exemplo, antes da pandemia, eu usava de forma muito básica, assim, muito incipiente, depois... então forçada pela necessidade da pandemia e apoiada pelas formações que eu recebi, de cursos de *Moodle*, inclusive, hoje o uso do *Moodle* é totalmente diferente, o uso que eu faço do AVA, seja ele qual for, então, as ferramentas que a gente aprendeu foram fundamentais, para poder ter uma aula efetiva, porque a questão é, você está ali no remoto, na sala de aula, presencial, a gente hoje já precisa recorrer a metodologias ativas porque senão você não tem engajamento do aluno, você não sabe onde a cabeça dele tá, tá ali só passando o tempo, imagine no remoto que a gente não via nem os rostos dos alunos, então se não tiver atividades interativas, e só realmente pra cobrir tabela, e aí, o que eu aprendi foi muito importante.

Muitas coisas eu uso atualmente. A gente voltou para o presencial, mas muitos recursos que eu usava no remoto, só não as aulas, mas os recursos tecnológicos permaneceram, com certeza.

Entrevistador: Quanto tempo o seu curso ficou parado, para que voltasse às aulas na pandemia, para poder começar o EOE?

E3: Quando teve o PLE, o não era obrigatório para todo mundo, muita gente já voltou, eu mesma já voltei. Eu só não fiz as aulas experimentais, porque também não era permitido na época do PLE. Então, as disciplinas experimentais, nós não voltamos, mas as teóricas eu já iniciei na época do PLE e alguns professores que quiseram também. Então, assim, eu não lembro agora exatamente quanto tempo foi, mas tem como você saber quando iniciou, em março de 2019, e o PLE eu não lembro agora quando começou, mas ali no PLE, a gente já teve.

Entrevistador: Antes da pandemia, você já ministrou algum tipo de aula online? por algum meio tecnológico?

E3: Aula não. Talvez uma reunião ou outra, mas também bem raro. Hoje, a gente até aprendeu a fazer mais reuniões remotas.

Entrevistador: Como você se sentia, com todos os recursos que foram aprendendo durante o EOE, isso veio a somar com a sua prática, mas como você já tinha feito o curso antes da pandemia, essa coisa toda, quando veio essa questão do recurso tecnológico, o *Moodle*, as aulas pelo *Google Meet*, pelo *Skype*, outro tipo de ferramenta ou de recurso, como é que a senhora se

sentia? Se sentia preparada para ministrar as aulas por meio da TDIC ou começou a se preparar mesmo no meio da pandemia?

E3: Como eu já tinha iniciado esse processo de busca por formação antes, então antes da pandemia eu já tinha feito o Curso TDMA. Então o *Moodle* mesmo eu já tinha dado uma cara nova para ele antes mesmo da pandemia. Já estava deixando de usar só como porta-arquivos. Na pandemia eu fiz cursos de *Moodle*, especificamente *Moodle* Avançado, então já pude explorar recursos melhores. Cho que eu não posso dizer que eu me sentia totalmente preparada quando começou a pandemia, mas tinha uma base que me ajudaria a aprender talvez mais rapidamente as formas. Para mim, o crítico era a interação, como fazer os alunos estarem ali...

Entrevistador: Você precisou de algum suporte técnico ou tecnológico para utilizar essas plataformas ou o curso bastou?

E3: Bastou, bastou.

Entrevistador: E suas aulas, como é que você avalia suas aulas durante a pandemia?

E3: Depois do PLE, teve o retorno mesmo formal às aulas, mesmo ainda no formato remoto. E aí a gente introduziu, inclusive, as disciplinas de laboratório, que no PLE, a gente não fazia. Então, as disciplinas práticas, achei muito complicado. Fui mudando a sistemática de semestre para outro para ver. No primeiro semestre, por exemplo, eu ia para o laboratório, abria uma chamada aqui do *Meet*, fazia os experimentos ao vivo para os alunos irem acompanhando enquanto eu fazia. No presencial, eles estariam fazendo comigo os experimentos, no remoto, eu fazia ao vivo. Não achei que foi bom, porque eles ficavam muito tempo parados enquanto eu fazia as coisas, então certamente eles se dispersavam ali.

Estava fazendo experimento, perguntava o tempo todo, estão acompanhando, estão me ouvindo, mas achei que eles ficavam muito tempo parados só vendo, porque no laboratório eu peço para eles colocarem a mão na massa. No outro semestre eu já mudei, gravei os vídeos de ensaios, disponibilizava os vídeos para eles, e na aula, no momento da hora da aula, a gente discutia os resultados. Então, a parte laboratorial, eu achei que foi bem complicado mesmo, não acho que foi bom. As disciplinas mais teóricas, acho que foi bom. Principalmente, uma disciplina que consigo trabalhar bastante projeto, acho que mesmo sem a gente, trabalho projeto e vou a campo também com eles para a gente visualizar *in loco* as situações. Mas mesmo sem a possibilidade de ir à campo, acho que deu para a gente fazer trabalho legal. Fiz uma proposta de gamificação e aí acho que ficou bom. Sempre pedi o feedback também para eles. Todo semestre eu peço, no final do semestre, o feedback dos alunos e tive uma resposta positiva. Então, para algumas aulas, acho, algumas disciplinas eu posso dizer que eu gostei do resultado final. As de laboratório, especialmente, eu não gostei.

Entrevistador: Você poderia listar aqui para mim alguns recursos tecnológicos disponibilizados pela UFAL, além do Moodle, que utilizou durante as aulas? Na administração de aulas online, qual foi o item que você utilizava, qual era o recurso e a plataforma?

E3: O google Meet, usava sempre o Meet. E aí, naquela época que a UFAL tinha, o convênio com o Google era muito bom. Quando mudou para o Teams, eu já não gostei muito, não me adaptei até hoje ao Teams, aí a gente já estava saindo do remoto, menos mal, porque realmente eu não gostei dessa plataforma. Então, enquanto a gente tinha a possibilidade de usar o Meet de forma totalmente liberada, fazendo gravações, sem limite de tempo e tudo mais, então explorei bastante isso, então me ajudou muito. O próprio Moodle, a internet, porque eu, no remoto, ia para o UFAL fazer as aulas de lá, porque como eu tenho crianças, tenho filhas pequenas, então era muito complicado conciliar com todas as crianças em casa, todo mundo em casa. Então fiz algumas aulas de casa, mas preferia fazer da própria UFAL mesmo.

Ia para lá, me trancava porque não tinha ninguém, me trancava na sala e fazia as aulas de lá, então utilizei muito da internet de lá. A questão mais de dispositivo, computador, celular, câmera, era meu mesmo.

Entrevistador: Você adotou algumas coisas, como eu já ouvi aí, a gamificação, além deste, teve algum outro tipo de estratégia metodológica para realizar o ensino?

E3: Sim, eu usei Team Based Learning (TBL), usei no remoto e uso ainda hoje. A gamificação ainda usei, depois do remoto, algumas vezes nas aulas presenciais, mas achei que não estava surtindo o efeito que surtiu no remoto, então parei pouco. Usei bastante o TBL também. As estratégias do Moodle como questionários, eu estou esquecendo agora o recurso do *Moodle* que eu aprendi durante o Curso de *Moodle* avançado e que eu achei muito legal e eu uso ainda. Esqueci agora qual é o tipo de atividade. O próprio chat do *Moodle* também, então eu tentava explorar abordagens diferentes para poder sempre tentar garantir a interação deles.

Usei bastante e uso ainda hoje o mural digital, *Padlet* para postagem de atividades. Nas turmas de primeiro período, quando eu ministrava Introduções de Engenharia para fazer portfólio, que foram coisas que eu aprendi no curso de TDMA. Várias ferramentas eu usei.

Entrevistador: Como você considera a interação dos alunos, durante o EOE/Ensino remoto?

E3: Eu tentava puxar por eles. Que é uma coisa que sempre me preocupa, até no presencial, de que os alunos estejam envolvidos ali na aula e estejam participando. Então não deixo ninguém quieto na sala, fico toda hora tentando puxar por eles. No remoto era angustiante. Você não vê os rostos assim, toda hora. Brincava, pedia para ligar a câmera se pudesse. Mas era uma angústia para nós, professores. Então essa era a maior dificuldade, eu diria, interação. Tentava tudo que podia. Colocava eles para apresentar coisas, ficava fazendo perguntas ao longo das aulas para

eles abrirem a câmera e ou pelo menos abrir o microfone, falarem alguma coisa. Pedia para responder no chat se estavam acompanhando, se fazia alguma pergunta, pedia para digitar no chat ou colocar alguma palavra ali. Na hora abria uma tela para eles responderem na hora, formar uma nuvem de palavras. Tentava fazer atividades no próprio momento da aula para poder garantir essa interação. Em alguns momentos funcionou bem, nas aulas práticas, não. Mas em alguns momentos acho que deu certo. Consegui 100% em todas as aulas, 100% dos alunos, 100% do tempo que eles estivessem ali. Eu sabia que não, não dava. Bem complicado. Mas em alguns momentos deu certo sim, eles conseguiram interagir e conseguiram estar ali, né? Eu ficava brincando com eles. Não saiam, fiquem aqui comigo. E aí tentava ir puxando um pouco para ver se mantinha eles ali.

Entrevistador: Como você se avalia ministrando aulas online? O que precisaria para melhorar ainda mais a sua atuação caso precisasse voltar às aulas online?

E3: Para algumas disciplinas, as estratégias. Tinha que estar o tempo todo mudando e testando para ver o que funcionava melhor. Na verdade, em todas elas. Até hoje, no presencial, cada semestre mudo as atividades, muda a forma de interagir. Peço a opinião deles para programar. Eu considero que me esforcei. Assim, não tenho nenhuma dificuldade. Mas não houve nenhuma falta de esforço de tentativa. Considero que tentei, me esforcei fazer com que fosse realmente efetivo, que a gente não estivesse ali só cumprindo o tempo de aula para que as coisas acontecessem, né? Tentei inovar, tentei aprender coisas novas para levar, consegui implementar alguns, como eu falei. Faço uma avaliação positiva, dentro das minhas limitações pessoais mesmo, que vão existir sempre, seja no remoto, seja no presencial. Mas faço uma avaliação positiva, pelo menos pela tentativa de fazer algo bom.

Entrevistador: Você precisou que fosse adaptado, teve que mudar a estratégia, como já foi citado, mas assim alguma adaptação curricular foi feita na disciplina ou foi mais essa adaptação mesmo de estratégias para aquela disciplina, unidade temática, conteúdo que utilizava? Utilizava. Teve que fazer alguma adaptação do currículo?

E3: A questão de ementa, por exemplo. A gente conseguia cumprir totalmente só realmente a estratégia assim, determinado tema. Esse tema dá pra gente usar o TBL. Esse outro tema dá para gente usar um questionário. E ir tentando mudar as estratégias conforme o tema, o tópico, a forma que eu podia explorar.

Entrevistador: Tem mais alguma dificuldade enfrentada para a ministração das aulas online?

E3: O principal era conciliar as demandas de casa. E aí todo mundo passou por isso. As demandas de casa e de trabalho e perder a noção do tempo assim foi uma coisa que me fez, inclusive depois que passou tudo isso, entrar num processo de adoecimento mesmo. Precisei

ficar de licença e tudo porque estava trabalhando três turnos. A gente não tinha noção do tempo, então marcava reunião a noite, marcava se qualquer coisa em qualquer horário. A gente tinha que estar disponível quase que 24 horas. Foi uma coisa da pandemia mesmo. Como a gente fazia as coisas de casa, então era como se você pudesse fazer em qualquer momento. E isso foi bem complicado assim para administrar depois, na volta, porque acabou ficando uma rotina de trabalhar demais. Na verdade, acho que a gente tem essa coisa na universidade, embora queiram desconstruir isso da gente. Mas os professores trabalham muito e levam muito o trabalho para casa, já, naturalmente. E aí, com a pandemia, onde tudo se misturou e virou assim uma problemática que me levou a questões de saúde mental importantes. Já depois da pandemia mesmo. Foi complicado conciliar com as demandas de casa. Quando eu ia para a UFAL ministrar as aulas, a maioria das vezes eu fiz lá. Às vezes a gente tem alguma dificuldade da internet, mas no geral atendeu. Assim consegui fazer na maioria das vezes. Acho que eu alguma vez ou outra precisei talvez usar a minha internet, mas eu acho que na maioria das vezes atendeu. Então seriam essas as dificuldades que tá inerente a quase todo mundo nesse processo.

Entrevistador: O curso TDMA lhe ajudou a desenvolver competências e habilidades para o EOE/ensino remoto, poderia listar aqui algumas competência e habilidade que foi a partir do TDMA que mudou sua prática pedagógica?

E3: A questão do uso do *Padlet*. Fiquei por um tempo ministrando a disciplina de Introdução em Engenharia, que era do primeiro período, onde precisava mostrar aos alunos o que era Engenharia, então trabalhei com ele. Essa questão do portfólio, que eu aprendi no curso TDMA, o próprio uso do *Moodle*. Um pouco melhor começou dali e aí na pandemia, aprimorou mais. É a própria questão das metodologias ativas em entender que o aluno é responsável pelo seu processo de aprendizagem e que é preciso fazê-lo participar do processo e não ser só um agente passivo ali. Esse entendimento que fez toda a diferença no meu processo. Talvez eu até nem tivesse feito os outros cursos que eu fiz durante a pandemia, se eu não tivesse tido já essa abertura de visão ali no curso TDMA, que foi onde eu comecei a entender realmente isso que a gente hoje em dia... Com a geração de agora, talvez daqui a uns anos já seja outro entendimento. Mas com a forma como a gente e como os nossos jovens se comportam hoje, o ensino não pode ser mais do mesmo jeito que foi comigo. E comigo funcionou. Mas com outro talvez não funcione. Então essa visão que me veio ali do TDMA me fez buscar outras formações. Então com certeza foi uma abertura de portas de divisão de tudo.

Entrevistador: E hoje, após o curso TDMA e a sua experiência no EOE durante o PLE e após o PLE, qual é a importância das TDIC na sua prática pedagógica?

E3: Como a gente está nesse mundo digital, os alunos estão muito imersos nisso, nas redes sociais, os alunos só não, todos nós, mas o aluno que é a finalidade do meu trabalho, está muito ligado às questões digitais. Se a gente não envolver isso no processo de ensino, a gente vai ficar para trás. Então, já tenho consciência que o que eu estou falando ali na sala, o aluno pode estar no celular pesquisando aquela mesma coisa que eu estou dizendo. Oque que eu faço até hoje, que era uma coisa que você também fazia muito no remoto que eu não falei, eram os quizzes. Fazia muito quiz e faço ainda hoje. E agradeço quando eu dou aula numa sala que pega internet, porque eu sei que todos os alunos tinham celular, então eu faço quizzes, peço para eles fazerem pesquisas no celular na aula. Então tem dias que eu digo: Vocês não gostam tanto do celular? Agora a gente vai usar o celular na aula, então vocês vão pesquisar para mim, pesquisa aí essa informação. Não sou eu que vou falar. Vocês vão pesquisar e vão falar e a gente vai discutir. Então, tem que utilizar os próprios. Acho que, como disse antes, eu só colocava arquivos. Depois, comecei a realmente usar como ambiente em que eles pudessem interagir por lá. A gente tem que explorar esses recursos porque é onde o nosso aluno está. Ele está nesses ambientes digitais, então o uso das tecnologias, eu acho que depois que a gente começa, não tem como mais não fazer uso. E aí na pandemia, todo mundo foi abrigado, mesmo quem não acreditasse que precisava das tecnologias.

Não me consideram uma pessoa altamente tecnológica, tenho muitas dificuldades, tem coisas que eu peço até para os alunos me ensinarem.

Dentro da minha limitação, eu vou usando. Eu sei que eu poderia, talvez tem recurso que eu pudesse explorar melhor e eu não sei mesmo, pela minha limitação de geração, eu diria até, de não ter nascido já com internet, com redes sociais, essas coisas que os alunos já têm. Mas até onde eu consigo explorar, eu vou usando.

Entrevistador: Autor deste estudo

Entrevistado(a): E4

Entrevistador: Qual a importância da formação continuada de professores, como você analisa essa importância.

E4: Acho imprescindível, mais do que necessária. Não deveria faltar jamais em nenhum nível. Professores e tem outras, também como direito, que não pode deixar de se atualizar constantemente. Cada um é único, cada estudante é único. Cada estudante tem uma nova possibilidade de aprendizagem, principalmente no meu caso, que lido com dificuldades de aprendizagem, lido com educação inclusiva, cada um é único. Cada especificidade tem que

entrar, se aperfeiçoar, estudar mais e mais e mais. É lógico que a gente nunca vai dar conta do 100% de tudo, mas pelo menos se aproximar mais o diálogo com o estudante.

Entrevistador: Como você considera a atuação do Proford na UFAL?

E4: Sou colaboradora do Proford continuamente, exatamente para falar do campo que eu atuo, mas nas áreas do professor Luiz Paulo também, que é tecnologia. Colocaram mais para as tecnologias de uso do dia a dia também é outra função, principalmente nos dias atuais, imprescindível, extremamente necessária, porque agora, por exemplo, a gente está lidando com o tal do ChatGPT, é aquela desgraça. Você pode transformar uma desgraça, você pode começar a fazer bom uso e aprender como é que os alunos usam, por quê? Para você saber filtrar uma ferramenta dessa, o que é? Foi tirado quantas ferramentas, como diz o Nicolle, não tem nada de inteligente. Na verdade, é o humano que precisa treinar essa máquina para que ela tenha a habilidade de decodificar os diversos discursos humanos. Então, na verdade, é uma piada. Só que o professor precisa ter o manejo para detectar isso aí, precisa conhecer as ferramentas para poder saber o que o aluno tirou de ChatGPT, o que é da autoria de aluno. E também o ChatGPT não é uma bomba em si toda. Você quer construir texto criativo para o marketing, beleza. Agora, você não pode dizer que é texto de tua autoria, ao contrário de artigo, de uma dissertação, de uma tese, no TCC.

E4: Você tem que ter autoria de pensamento, gente. Você está deixando de pensar. Há 20 anos atrás, eu já dizia sobre isso, do ensinar a pensar que o raiz tanto chamou a atenção da gente. As pessoas são congelados e não percebem. Congela-se o pensamento pela TV, pelo jogo digital, em excesso, que tudo é que é excesso. Te fragmenta, te desconecta e conecta com o mundo virtual, irreal, surreal para valer.

Entrevistador: E sobre as formações continuadas da UFAL, elas já eram presentes antes da pandemia ou só durante e depois da pandemia?

E4: Não, antes da pandemia. Acho que na pandemia, a gente teve um momento que é muito mais contínuo dessas formações, necessário, porque eu tinha uma carência muito grande. Lembro que na pandemia, acho que eu dei o meu curso três, quatro vezes, foi muito louco. Terminava a uma e a outra. Porque a necessidade, realmente, como é que você lida com ferramentas virtuais para adequar as pessoas com necessidades específicas, e se você já não dá conta das habilidades tradicionais mais conhecidas, que vários professores fogem disso como se fossem bicho de outro mundo, acho que todo excesso faz mal, mas você precisa conhecer os caminhos.

Entrevistador: Como você avalia as ações e as estratégias utilizadas pela UFAL durante a pandemia para a manutenção das aulas?

E4: Acredito que é o que podia ser oferecido no momento, tem algumas ferramentas, por exemplo, que até hoje eu peno com aquele RNP, a Rede Nacional de Pesquisa. E hoje é que ele está melhor, que você pode usá-lo para gravar sem tanta chatice, burocrático, muito grande. Acho que isso aí ficou indêbito, depois de tirarem google meet, o que gravava, também foi terrível pós pandemia. E aí você pega outro, Teams que é horrível de usar e muita gente não conseguiu se adequar na urgência. Mas é assim, tudo que é novo também assusta, e muita gente foge do que é novo, não se determina aprender. Não é que a gente não consegue falar por todo mundo, e quando a ferramenta é necessária, a pessoa vai usar em sala. E aí, como que a gente vai lidar com as dificuldades dos outros colegas mesmo, dos alunos? Eu sei, porque na coordenação eu usava o Teams, a gente tinha por google meet não gravável, mas é difícil você lidar com a ferramenta, e pelo menos, cada uma das pessoas não tem os conhecimentos necessários para aquele momento.

Entrevistador: O curso de pedagogia que você leciona, e também lecionou durante a pandemia, ficou parado por algum tempo?

E4: Não lecionei na pandemia. Para não dizer que eu não lecionei durante a pandemia, eu lecionei de uma indicação especial só quando foi lá de medidas emergenciais. Depois, quando pegamos as aulas comuns, mesmo regulares, aí eu peguei outras, peguei ciências biológicas, ciências sociológicas, mas só nesse momento que eu peguei pedagogia, então quase não peguei.

Entrevistador: Antes da pandemia, você já tinha ministrado alguma aula online?

E4: Já, não. O ambiente, o *Moodle* para mim já é uma coisa comum, desde muito tempo, eu não sei se eu já estava na PUC, exatamente porque eu estava com o José Armando Valente. Eu tinha um dos pais da tecnologia, no momento da tecnologia assistivas. Então, não tinha como eu ser alheia a esse mundo, com o Valente do meu lado.

Entrevistador: Quando veio a pandemia, claro, com todas as dificuldades que enfrentaram, principalmente a questão da saúde pública, a questão para ministrar as aulas online, você não teve essa dificuldade toda.

E4: Não, eu fui fazendo alguns cursos, só mesmo para tentar encontrar algo que eu estava a me aprofundar, conhecer mais, que eu li que foi rico, sim. Porque às vezes a gente conhece uma ferramenta, mas não conhece truque para usar com ela. E eu nem tenho tempo, muitas vezes, a ja não tenho tempo para descobrir, porque isso também tem investimento em pesquisar, em experimentar, em treinar.

Entrevistador: Você precisou de algum suporte técnico, tecnológico, durante as aulas?

E4: Não, só quando a ferramenta não prestava.

Entrevistador: Você tentava outra, sempre?

E4: Não, eu tenho uma plasticidade cerebral bem grande para sair me adaptando com as coisas. É uma necessidade de sobrevivência.

Entrevistador: E as suas aulas, durante a pandemia, como você as considera? Como é que foram?

E4: Eram ótimas, eu adorava. Trabalhei muito com os jogos, com metodologias ativas, pintava o sete.

Entrevistador: Você poderia citar alguns recursos tecnológicos disponibilizados pela UFAL, além do RNP?

E4: Não, teve realmente os cursos que ensinou lidar com as ferramentas, alguns que eu já conhecia como nuvem de palavras, os jogos virtuais, o Kahoot, o Canva, outras ferramentas. Tem outro também que eu gosto muito, que trabalha com produção de vídeos. Isso aí tudo também são coisas que quando eu tenho tempo, eu saio experimentando.

Sou curiosa por natureza, saio experimentando. Desde aprender a fazer vídeo, uma gravação. Então, movimento meu canal também. Meus meninos até dizem que eu fico jogando tudo para mim. Falei: Não, gente, eu sempre tive curiosidade de aprender para poder ensinar alguém. Preciso aprender o básico para incentivar alguém.

Entrevistador: Você utilizou algum outro tipo de sistema além do RNP?

E4: Eu tenho o *Moodle*, com certeza, muitos anos. *Modle*, sempre. Eu sempre uso o *Moodle*.

Entrevistador: Teve alguma estratégia metodológica diferenciada que você utilizou durante as aulas da pandemia, gostaria de destacar?

E4: Não. Trabalhei muito com metodologias ativas, então desde criação de vídeos com os alunos, a gente faz o trabalho de sala de aula invertida, como diz o Valente, quatro terços para eles estudarem, depois a gente vai discutir no momento virtual, aí quero vídeo, quero jogo, ou então nós mesmos fazemos e minhas monitoras preparavam os jogos, preparamos as outras atividades diversas para eles fazerem, participarem mais na aula. Foram muito parceiros, você trabalhar com as metodologias de exercícios, trabalhar com os jogos educativos, muito bom mesmo. Toda semana a gente tinha aula, aliás, todas as aulas, eu falo que tinha algo inovador que eles traziam, que nós levamos para eles. Criação de nuvem de palavras, de Jogos de Alternativa, como o Kahoot e outros que eu não vou lembrar o nome disso tudo agora. O *padlet* também, aprendi a usar também, que eu não conhecia, que me mostrou como é que usa os portfólios virtuais. O blog, essas coisas também eu sempre usei, desde muito tempo que eu faço.

Entrevistador: Como é que você avalia as suas aulas durante a pandemia?

E4: Sou suspeita, de falar da minha avaliação, porque amo que eu faço, e me entrego de coração numa sala de aula, eu incorporo. E aí, o trem é...

Porque eu estou ali inteira. Pode ser virtual, pode ser presencial.

Entrevistador: E durante essas suas aulas, a interação com os alunos foi positiva?

E4: É, é o que eu mais faço, é interação. Não sou professor de botar slide ali e ficar falando, repetindo que está escrito no slide, não.

Entrevistador: Então seus alunos também correspondiam, havia essa interação?

E4: Entendiam, porque quando não respondem, eu provo. Provocações, é o nome da minha aula, provocações.

Entrevistador: O que poderia melhorar ainda mais nas suas aulas online?

E4: Cada vez que eu descubro um jogo, um brinquedinho novo, quero encontrar o meio de trabalhar os conteúdos nele. Mas a minha questão tem sido tempo. Quero conhecer mais algumas questões da sala de aula invertida e o ensino híbrido, porque cada vez mais a gente tem essa necessidade para articular os seus passos, o físico, o virtual. Não se sabe, a gente está pensando que tem uma pandemia daqui a pouco de novo, sabe quando ela virá. Cada vez que eu conheço mais sobre as ferramentas, inclusive, torná-las acessíveis, eu falo de campo que, infelizmente, é muito pouco acessível. Nós estamos falando aqui. Se eu tivesse uma sala de aula com alunos com deficiência visual ou mesmo auditiva, eu teria que ter no meu barquinho de libras aqui ou algum intérprete de libras, porque eu não consigo fazer libras. Eu não consigo sinalizar. E aí eu teria que fazer a audiodescrição e você também, teríamos que fazer a audiodescrição das nossas imagens. E as ferramentas de jogos virtuais, por exemplo, não têm necessidade de entrar zero, a maioria. O professor ou alguém que esteja acompanhando, assessorando o professor, precisa conhecer da ferramenta para fazer os discursos e possibilitar que alunos com deficiências, adequem aquela estrutura, seja ela jogo, seja ela qualquer outra coisa.

Os alunos tinham foco, o jogo da memória, patati patatá, diversos jogos, para trabalhar os conteúdos.

Entrevistador: Você precisou fazer alguma adaptação curricular das suas disciplinas ou só mudança de estratégia durante as aulas?

E4: Mudança de estratégia.

Entrevistador: Quais as maiores dificuldades que você enfrentou na ministração das aulas online, além de conexão?

E4: É a estabilidade da rede. É realmente difícil manter a atenção dos alunos por conta do passar de anos, não ter o mesmo. A gente tem internet paga, tem dias que isso aqui está um lixo. E mais, manter atenção nos alunos sem você estar olhando no olho. Despertar, então, você tem que fazer uma lavagem na tela, como é provocar para que então o diálogo aconteça, então a

gente incentivava muito, e eu sempre tinha aqueles que se destacavam. Às vezes eu ia no privado do aluno, cutucar ele para ver o que estava acontecendo, se ele não estava participando, se era alguma questão emocional. Então, de médico, eu coloco todo mundo, tem pouco, o professor tem muito mais. Está atento para ver aquele aluno quietinho, que aquele aluno quietinho pode ser também super desperto, mas também pode ser alguém que está passando por questões e não consegue se expressar.

Acho que essas questões, porque a questão espaço, eu adoro trabalhar com várias ferramentas, mas gosto muito da presença humana, porque eu falo muito na minha “corporeidade”, a minha presença fala muito. E eu quero estar junto do outro para sentir a presença dele. Então, quando você vê uma tela vazia, espaço de congelamento danado, você não tem “interlocução”, me dá desespero.

O que é mais conforto emocional do que mesmo desconforto, com exceção das quedas de internet e das ferramentas que falhavam.

Mas isso de não ter alguém que você possa pelo menos olhar no olho e saber que ele está atento, é complicado.

Entrevistador: Sobre o Curso TDMA, que você participou, foi cursista, ajudou a desenvolver habilidades e competências para o EOE durante a pandemia?

E4: Sim. Tinha algumas ferramentas que eu não tinha, tinha conhecimento bem especial e lá aprofundei algumas, conhecendo as ferramentas, até mesmo no ambiente virtual, porque às vezes a gente trabalha com o AVA há muito tempo, mas o AVA tem segredos que até mesmo os deuses desconhecem. É, exatamente, até porque ele vai se aperfeiçoando enquanto ferramentas.

É tanta demanda, por exemplo, você mal lida com a ferramenta do AVA, aí muda o Sigaa, aí o professor tem que fazer tudo, processo administrativo, professor tem que tem que fazer. Você vai abrir processo, eu vou ler processo, eu vou ler processo que eu sou agora. A gente está “tecnologizando” tudo e desumanizando uma boa parte também. A presença humana também tem que ter cuidado.

Entrevistador: E hoje, após a administração de aula da pandemia, após a participação no Curso de TDMA, a sua experiência de aula na pandemia. Você poderia expressar qual a importância das TDIC na sua prática pedagógica atual?

E4: Creio que isso seja tão importante, e principalmente eu alinhar isso com a questão da inclusão. Como é que eu trabalho com alunos com necessidade específica, que eu não vejo como não fazer ou você não conhecer mais, mais, mais, mais, mais. Para mim é como você ter livros, ter simples livros. E hoje eu uso muito mais as minhas tecnologias para ler livro que

eu sei das ferramentas que têm, dos leitores virtuais, do meu processo também de mobilidade. E eu conhecer as ferramentas de copiar, colar texto, digitar por voz. Não tem como eu não usar. Não tem como dizer que eu vou ignorar, que isso não é. Continuam sendo importantes tanto quanto. E agora que eu tenho mais conhecimento, elas fazem mais parte ainda do meu dia a dia da sala de aula. A gente migrou, continuamos trabalhando com os jogos, mesmo por ter conhecido na pandemia algumas ferramentas a mais, continuamos trabalhando com elas mesmo no presencial, o híbrido. Então estou lá e estou cá, a gente vai fazer uma parte da aula no AVA. Vocês vão ver esse vídeo aqui e vamos discutir online ou presencial. Eu tenho professor lá do outro lado da classe aqui, vamos participar com o professor até lá de fora, agora mesmo, eu estou fazendo o curso de extensão e ele é híbrido também, a parte online, a parte presencial. A gente continua fazendo atividades mesclando os dois. Tem por que não conhecer. Aliás, é importante que se conheça, importante que se faça uso, importante nos aperfeiçoemos. A aprendizagem continuada, para mim, não tem como dizer que não é importante, e importantíssima. É necessário que ela aconteça. É até crime não permitir que ela aconteça. Acho que é o que ele tem livre ali, que é o tempo que ele deve pegar para estudar, se aperfeiçoar. Nós fomos tão viciados nisso, até mesmo como recreativo, agora no meu mundo é recreativo, que eu estou vendo o livro sobre neurociência, sobre serve e aprendizagem, para mim, isso é o recreativo.

Entrevistador: Autor deste estudo

Entrevistado(a): E5

Entrevistador: Qual importância da formação continuada. Como você vê a relevância desse tipo de formação para os professores, especialmente no contexto atual?

E5: Reconheço a importância da formação continuada, sem dúvida. Sempre participei de várias formações. Ajudam a revisar teorias, aprender coisas novas, mas, nos últimos anos, confesso que com a tecnologia se tornando o foco, tenho tido bastante dificuldade em acompanhar. Não é fácil quando você já tem uma metodologia estabelecida. Mas sei que é necessário. A pandemia deixou isso muito claro para todos nós.

Entrevistador: Como você considera a atuação do Proford, especialmente durante o período de EOE?

E5: Considero a atuação do Proford muito importante, especialmente durante a pandemia. Eles ofereceram suporte e formações que ajudaram muitos de nós, professores, a lidar com a transição abrupta para o ensino remoto. No entanto, para disciplinas mais práticas, como no

xxxxx, ainda senti a necessidade de abordagens mais específicas que contemplassem a adaptação de atividades presenciais para o AVA. Mesmo assim, foi um grande esforço da parte deles em tentar nos preparar e dar suporte em um momento tão desafiador.

Entrevistador: Você acredita que todos os professores devem participar ativamente das formações continuadas? Por quê?

E5: Com certeza. As formações continuadas são essenciais para manter a qualidade do ensino, independentemente da área. Participar dessas formações permite que os professores atualizem suas práticas pedagógicas, conheçam novas ferramentas e se adaptem melhor às mudanças. No caso do xxxxx, por exemplo, as formações ajudam a pensar em formas criativas de levar a prática artística para outros contextos, como o digital. Além disso, as formações promovem uma troca de experiências entre os colegas, o que só enriquece nossa atuação.

Entrevistador: Quanto às formações continuadas da UFAL? Elas já eram presentes antes da pandemia ou começaram a surgir mais intensamente depois?

E5: As formações continuadas na UFAL já existiam antes da pandemia, mas de forma mais pontual e voltadas para temas específicos, um pouco intimista. Com a pandemia, houve uma intensificação dessas formações, e a oferta foi ampliada para atender às novas demandas do ensino remoto, comecei a receber diversos convites para muitas formações. A necessidade de adaptação rápida fez com que o Proford se mobilizasse para oferecer mais suporte e formação aos professores, o que foi um avanço, mesmo que feito em um contexto tão triste como foi o da pandemia.

Entrevistador: Você participou das formações oferecidas pela PROFORD/UFAL durante a pandemia?

E5: Participei de alguns cursos, sim. Acho que foram bem organizados e importantes. Fiz o Curso TDMA com Moran, mas, novamente, a parte prática foi difícil para mim. Eu aprendi o conceito das metodologias ativas, mas aplicar isso em um AVA era um grande desafio. Na sala de aula presencial, eu conseguia me conectar com os alunos, discutir diretamente com eles, mas no ambiente online, senti que estava muito distante, e isso me desmotivava.

Entrevistador: A pandemia da COVID-19 trouxe desafios inéditos para instituições de ensino em todo o mundo e a UFAL não foi exceção. Como você avalia as ações e estratégias que a UFAL utilizou para manter as aulas durante esse período tão complicado. As medidas foram eficazes?

E5: Avalio que as ações e estratégias da UFAL foram bem-intencionadas e trouxeram um suporte importante para manter as aulas funcionando, mas também houve desafios. No caso de disciplinas práticas como xxxxx, a adaptação para o ensino remoto não foi simples. A UFAL

fez o possível para oferecer treinamentos e suporte técnico, mas a transição ainda exigiu muita criatividade e flexibilidade dos professores para tornar as aulas eficazes em um formato virtual. No geral, houve um esforço considerável para garantir a continuidade das atividades acadêmicas.

Entrevistador: O seu curso, ficou parado por quanto tempo durante a pandemia?

E5: Ficou parado por um período de alguns meses no início da pandemia. Precisávamos de tempo para reorganizar a estrutura curricular e nos adaptar às novas diretrizes de ensino remoto. Essa pausa foi necessária para planejar como implementar as aulas de forma que respeitassem a essência do curso, mesmo em um AVA.

Entrevistador: Você já ministrava aulas online antes da pandemia?

E5: Não, antes da pandemia eu nunca havia ministrado aulas online. O ensino de xxxxx sempre foi muito presencial, com ênfase em exercícios corporais, interações e práticas em grupo. A pandemia trouxe um desafio completamente novo para mim.

Entrevistador: Diante dessa mudança repentina, você diria que estava preparado para ministrar aulas por meio das TDIC? Ou precisou aprender e se adaptar durante a pandemia?

E5: Comecei a me preparar em meio à pandemia. Tive que aprender rapidamente como utilizar plataformas de videoconferência, adaptar o conteúdo e fazer uso de recursos digitais para manter o engajamento dos alunos. Foi um processo desafiador, mas trouxe aprendizados valiosos.

Entrevistador: Durante esse período, você enfrentou algum tipo de dificuldade técnica ou tecnológica com as plataformas utilizadas para ministrar as aulas? Teve necessidade de suporte, seja para dificuldades de acesso, compartilhamento de conteúdo ou gravação de aulas?

E5: Sim, precisei de suporte técnico em diversos momentos. No início, tive dificuldades com o compartilhamento de conteúdos e gravação de aulas, além de enfrentar problemas de conexão. A UFAL ofereceu um certo suporte técnico, mas também precisei buscar ajuda por conta própria, aprendendo com tutoriais e trocando experiências com outros colegas para superar esses obstáculos.

Entrevistador: Você mencionou dificuldades com tecnologia. Pode nos contar mais sobre sua experiência com as ferramentas digitais durante o EOE? Como foi esse processo de adaptação?

E5: Foi bem complicado. Antes da pandemia, eu usava o computador apenas para preparar aulas e para o básico, como enviar e-mails. Quando veio o ensino remoto, fui obrigado a aprender rápido. A UFAL ofereceu cursos, como o do Moodle e Google Meet, mas tive muita dificuldade. A verdade é que aprender a usar essas plataformas é mais fácil para quem já tem familiaridade com tecnologia. Eu me via perdido, tentando fazer o básico. Por exemplo, criar

atividades no Moodle parecia uma tarefa simples para os meus colegas, mas eu demorava horas para entender onde clicar.

Entrevistador: Como você descreveria suas aulas durante a pandemia? Que mudanças precisaram ser feitas para adaptar o conteúdo ao formato online?

E5: Foi um grande desafio. As aulas precisaram mudar completamente de formato. Tínhamos que transformar atividades práticas em exercícios adaptados para o AVA... algo que, sinceramente, nunca imaginei fazer. Era difícil manter o mesmo nível de interação e expressão corporal que temos em uma sala de aula presencial. Mas, com o tempo, fui aprendendo a criar atividades que exploravam a câmera e o espaço de casa dos alunos como um palco alternativo.

Entrevistador: Que tipo de recursos tecnológicos a UFAL disponibilizou para ajudar nas aulas online?

E5: A UFAL disponibilizou alguns recursos, como o uso de plataformas de videoconferência, sistemas de gestão de aprendizagem e até algumas orientações sobre ferramentas de compartilhamento de arquivos e materiais didáticos. Também ofereceram tutoriais e suporte técnico básico para os professores, com dificuldades, mas conseguimos desenvolver.

Entrevistador: Você conseguiu utilizar todos esses recursos? Houve alguma limitação que o impediu de aproveitar totalmente o que foi oferecido?

E5: Consegui usar a maioria, mas não todos. Por exemplo, algumas ferramentas que exigiam uma conexão mais estável acabaram sendo pouco práticas para mim e para os alunos, que também enfrentavam problemas de acesso à internet. Recursos como plataformas mais complexas foram menos utilizados, porque a maioria dos alunos não tinha como acompanhar ou usar essas ferramentas adequadamente.

Entrevistador: Falando especificamente dos sistemas que você utilizou, quais foram os principais para ministrar as aulas online?

E5: Usei principalmente o *Google Meet* e, em algumas situações, o *Microsoft Teams* e o *Zoom* que hoje cobra pra usar, parece que fizeram com que a gente gostasse para depois cobrarem. Para compartilhar materiais e manter a organização das atividades, usava o *Google Classroom* e o *Moodle* da Ufal. Esses sistemas ajudaram a manter uma estrutura mínima para as aulas e possibilitaram uma certa continuidade no aprendizado.

Entrevistador: A adaptação para o ensino online foi uma mudança grande para muitos professores. No seu caso, você adotou alguma estratégia metodológica específica para fazer essa transição? O que motivou a escolha dessas estratégias?

E5: Sim, adotei algumas estratégias. Por exemplo, fiz adaptações de metodologias ativas, como a utilização de estudos de caso e exercícios colaborativos. Para xxxxx, criei atividades em que

os alunos usavam objetos do dia a dia para compor cenas ou faziam interpretações usando os espaços de suas próprias casas. Essa abordagem trouxe um aspecto criativo que compensava, de alguma forma, a falta do ambiente presencial. Foi uma maneira de manter o interesse e o engajamento dos alunos, mesmo com as limitações.

Entrevistador: Você mencionou o uso de metodologias ativas. Apesar das dificuldades, houve alguma outra estratégia que deu certo nas suas aulas online?

E5: Olha, não posso dizer que adotei metodologias ativas com sucesso, mas eu tentei simplificar o que eu aprendi no Curso TDMA. Fiz quizzes mais simples no Moodle e tentei incluir discussões em grupo, dividindo os alunos em pequenos grupos no *Google Meet*. Às vezes dava certo, mas percebia que, mesmo assim, não era tão eficaz quanto no presencial. O AVA realmente limita a interação, principalmente para quem não está familiarizado com as ferramentas.

Entrevistador: Depois de todo esse período desafiador, como você se avalia como professor no ensino remoto? O que poderia melhorar?

E5: Acredito que fiz o melhor que pude, dadas as circunstâncias. Tentei me adaptar, participei das formações, mas acho que ainda teria muito a aprender. Acredito que, com mais tempo e apoio, poderia ter usado melhor as tecnologias. Hoje, vejo que, talvez, precise me esforçar mais para entender as ferramentas que estão aí para ajudar. Sei que a tecnologia veio para ficar, então preciso vencer esse bloqueio.

Entrevistador: Em relação à interação com os alunos, você encontrou dificuldades durante o ensino remoto? Como foi sua experiência?

E5: Sim, essa foi uma das maiores dificuldades. Muitos alunos não abriam as câmeras, e eu ficava falando para uma tela cheia de nomes e ícones. Eu perguntava se eles estavam entendendo, mas a participação era mínima. Não sabia como usar ferramentas como *Padlet* ou *quiz* interativos para engajar os alunos, então as aulas se tornavam muito monótonas. No presencial, sempre gostei de movimentar a turma, fazer perguntas diretas, mas online, isso era quase impossível.

Entrevistador: Depois de toda a experiência acumulada durante a pandemia e com o ensino online, o que ainda falta para melhorar ainda mais a sua atuação online? Existem recursos, treinamentos ou estratégias que você acredita que ajudariam a tornar as aulas ainda mais eficazes?

E5: Para melhorar ainda mais minha atuação online, seria essencial contar com formações mais específicas voltadas para o uso de tecnologias aplicadas às artes cênicas. Também seria importante ter acesso a plataformas mais robustas e interativas, que permitam um maior

dinamismo nas aulas. O suporte técnico constante e mais oportunidades de troca de experiências entre professores de áreas práticas como o xxxxx ajudariam muito. E claro, melhorias na infraestrutura, como conexões de internet mais estáveis, tanto para os professores quanto para os alunos, fariam uma grande diferença.

Entrevistador: E sobre o currículo da sua disciplina, você precisou fazer adaptações para que ele se encaixasse melhor no formato online? Se sim, como planejou e executou essa adaptação?

E5: Sim, precisei realizar uma adaptação curricular significativa. O planejamento começou com a identificação dos conteúdos que poderiam ser trabalhados de forma remota e os que precisariam ser transformados em atividades mais teóricas ou adaptadas para o ambiente virtual. Por exemplo, atividades de encenação em grupo foram reestruturadas para se tornarem exercícios individuais ou em duplas, usando ferramentas de videoconferência. Também introduzi mais teoria do xxxxx e análise de performances gravadas para complementar a parte prática. Para a execução, criei um cronograma com momentos online para discussões e apresentações, e momentos sem serem onlines para estudos e práticas individuais, aproveitando recursos como vídeos e leituras guiadas. Foi uma adaptação desafiadora, mas que acabou trazendo novas possibilidades de ensino e aprendizado.

Entrevistador: A transição para o ensino online trouxe muitos desafios, especialmente para cursos com alta carga prática como o xxxxx. Quais foram, na sua opinião, as maiores dificuldades que enfrentou para ministrar aulas nesse formato?

E5: As maiores dificuldades foram, sem dúvida, manter o nível de interação e engajamento que temos nas aulas presenciais. O xxxxx é uma arte que se baseia na presença, na energia compartilhada e no contato direto. Traduzir isso para o AVA foi um grande desafio. Além disso, muitos alunos não tinham acesso a uma boa conexão de internet ou equipamentos adequados, o que dificultava a participação ativa nas aulas. Eu também tive que lidar com limitações tecnológicas, como as dificuldades em realizar atividades que demandavam espaço ou movimento e adaptar exercícios corporais para espaços pequenos. Outro ponto foi a carga emocional de todo o período, pois a ansiedade, tanto minha quanto dos alunos, influenciava na concentração e na qualidade das aulas.

Entrevistador: Pensando nas ações e estratégias da UFAL para manter as aulas durante a pandemia, como você as considera? A UFAL conseguiu apoiar suficientemente os professores e alunos?

E5:: As ações da UFAL, de modo geral, foram um esforço louvável em um momento tão complexo. Eles se esforçaram para disponibilizar recursos, como treinamentos rápidos em plataformas digitais e suporte técnico, o que ajudou a manter o funcionamento mínimo das

atividades. No entanto, como a pandemia pegou todos de surpresa, havia muitas limitações e acho que foi isso que ajudou a Ufal a parar por tanto tempo. Acho que a universidade fez o melhor possível dentro do contexto emergencial, mas faltaram estratégias específicas para áreas principalmente como a minha, que exigem um ensino muito mais prático e interativo. Seria ideal se houvesse mais direcionamento e apoio para cursos que não se encaixam tão facilmente no formato online, além de uma abordagem mais integrada que levasse em conta o bem-estar e a adaptação emocional de alunos e professores. O que as vezes não entendia é como muitas faculdades particulares voltaram tão rápido as aulas e a gente demorou tanto. É bem complicado falar disso, mas acho que não era pra gente ter ficado parado por tanto tempo, pois muitos colegas meus não queria voltar, e outros por dificuldades mesmo, mas fazer o quê.

Entrevistador: O que poderia ser feito para ajudar professores com essas dificuldades?

E5: Acredito que as formações precisam ser mais acessíveis para pessoas como eu, que têm dificuldades tecnológicas. Às vezes, o conteúdo das formações parte do pressuposto que todos já têm uma base, o que nem sempre é verdade. Seria ótimo se houvesse formações mais passo a passo, com tutores ou até apoio individual. As universidades deveriam investir mais em suporte técnico durante as aulas. Às vezes, eu só precisava de alguém para resolver uma questão simples, como compartilhar a tela, mas isso acabava comprometendo toda a aula, os alunos me ajudaram muito.

Entrevistador: Durante a pandemia, cursos de capacitação como o TDMA se tornaram ainda mais importantes. Esse curso em particular ajudou você a desenvolver competências e habilidades para o EOE?

E5: Sim, o Curso TDMA foi bastante útil, me ajudou a desenvolver uma série de competências que foram fundamentais para adaptar minhas aulas para o formato online. Aprendi a utilizar melhor as ferramentas de videoconferência, a criar materiais multimídia e a explorar metodologias ativas, como a gamificação e as atividades colaborativas, mesmo em um ambiente virtual. Essas habilidades foram essenciais para manter o engajamento dos alunos e permitir uma dinâmica mais interativa nas aulas.

Entrevistador: Com base em sua experiência com o curso TDMA e o EOE, qual você considera ser a importância das TDIC na sua prática pedagógica atualmente?

E5: Hoje, eu vejo as TDIC como um elemento indispensável na minha prática pedagógica. Elas se tornaram ferramentas essenciais não só para superar as limitações do ensino online, mas também para enriquecer a experiência de ensino e aprendizagem de forma geral. No xxxxx, por exemplo, as TDIC permitem que os alunos explorem novas formas de expressar a arte, como performances gravadas, edições de vídeo e até peças híbridas que misturam o presencial e o

digital. Elas ampliam as possibilidades criativas e mantêm o ensino relevante e conectado com as realidades dos alunos. O curso TDMA e a experiência do EOE reforçaram para mim que a integração das tecnologias no ensino não é apenas uma necessidade, mas uma forma de potencializar o aprendizado e preparar os alunos para um mundo onde a tecnologia está cada vez mais presente.

Agradeço pela oportunidade de falar sobre esse período tão marcante e pelas perguntas que me fizeram refletir ainda mais sobre minha trajetória. Espero que minha experiência possa, de alguma forma, contribuir para o crescimento e a adaptação de outros colegas e para a sua pesquisa.

Entrevistador: Autor deste estudo

Entrevistado(a): E6

Entrevistador: Para começar para a nossa entrevista, gostaria que me falasse como você analisa a formação continuada de professores, como enxerga essa importância para a prática docente.

E6: Essa prática é fundamental, principalmente porque ela nos dá a oportunidade de atualizações. Então, se a gente não busca esse tipo de informação, fica para trás, vamos dizer assim, no mercado de trabalho. E a gente fica também sem opções de atrativo para os alunos, que a gente sabe que hoje o índice de evasão é gigantesco. E quando a gente traz inovações, principalmente envolvendo tecnologias, a gente consegue fazer com que eles fiquem mais ativos, mais participativos em relação às disciplinas. E a gente também se engrandece com todo o conhecimento que é passado.

Entrevistador: Como você considera a atuação do Proford para o corpo docente da UFAL?

E6: É essencial. Sempre falo que o Proford é o carro-chefe dentro da instituição, porque é onde a gente tem a oportunidade de estar aperfeiçoando dentro da sua própria do seu próprio ambiente de trabalho, com profissionais que a gente sabe que são extremamente capacitados e qualificados para essa disseminação do conhecimento em diferentes áreas, que muitas vezes a gente não atua diretamente, mas por alguma razão, têm interesse em estar participando, estar conhecendo. Então acho que é trabalho extremamente fantástico e até eu falo assim: Nossa, o Proford deveria cada vez mais fazer mais cursos, mais cursos, só que a gente sabe que tudo tem limite e que a demanda é muito grande e que cada pessoa que você for entrevistar, com certeza, vai ter uma demanda a ser colocada. Mas eu sou muito grata às oportunidades que eu tive de estar cursando e estar aproveitando esse trabalho desenvolvido pelo Proford.

Entrevistador: Você considera que todos os professores devem participar ativamente das formações continuadas, por quê?

E6: Sem dúvida, a gente precisa se atualizar, precisa estar trazendo inovações para sala de aula, precisa estar atentos às novas tecnologias, às inovações que o mercado tem nos trazido para que a gente consiga, de fato, prender mais a atenção desses alunos. E eu sempre falo que em qualquer área do conhecimento, a atualização é fundamental para que a gente não fique com aquela mesmice daqueles slides de 1990 e pouco, onde já não traz mais interesse e desperta muitas vezes até a vocação do próprio estudante, porque ele fala: Nossa, isso aqui, nada mudou. Então, é importantíssimo, a atualização é tudo. E uma vez que a gente trabalha com ensino, com o público jovem, se a gente não se engaja nessas inovações, a gente fica de fato para trás e não torna nossas aulas interessantes e atrativas para o aluno, que é de fato o nosso objetivo.

Entrevistador: As formações continuadas da UFAL, eram presentes antes da pandemia ou só durante e depois da pandemia que surgiram?

E6: Olha, eu não sei se eu vou conseguir responder 100% essa pergunta pelo seguinte: eu hoje estou fazendo, exatamente hoje, seis anos de UFAL.

E6: Entrei em 2018, quando foi em 2019, eu entrei em licença maternidade e em 2020, veio a pandemia. Então nesse período que eu estava com a pandemia, foi onde eu aproveitei tudo que pude de Proford. Então, seria injusto da minha parte eu responder se isso não acontecia antes, porque de fato eu não tenho conhecimento. Agora, de lá para cá, eu tenho acompanhado e sempre recebo os e-mails fazendo os convites para os cursos e vejo que de fato ela é bastante ativa. Até brinco que eles teriam que fazer agora curso de gestão, curso para coordenação, como ser coordenador de curso, que foi essa agenda que foi lançada agora, e eu falo: Nossa, mas e aí como é que é ser? Claro que a gente conhece o trabalho do coordenador, mas você ser coordenador é outra coisa.

Entrevistador: Qual sua avaliação das ações estratégias realizadas pela UFAL durante a pandemia para a manutenção das aulas. Como você avalia essas ações? Foram eficientes?

E6: Acho que foram muito eficientes. Posso falar por mim que eu não tinha muito conhecimento com essa parte das tecnologias digitais. Utilizava o básico, que era utilizar o AVA e acabou. Para mim, ali se resumia. Então, com essa oportunidade que a gente teve, com a injeção desse curso, a gente conseguiu abrir o leque de opções. Para mim, foi maravilhoso. Foi muito bem aproveitado mesmo. Tenho certeza de que quem quis se aperfeiçoar e quem quis se aprofundar, porque não era só as aulas que a gente tinha online, mas a gente tinha lá umas atividades a serem cumpridas. Tínhamos uma equipe de apoio que estava ali para tirar as dúvidas, para resolver questões. Então, tinha coisas que às vezes até fugiam pouco do que foi

colocado nos cursos, mas a gente tinha alguém ali para estar tirando a dúvida, saber, eu falei: Nossa, como é que eu faço para acessar tal recurso aqui? E eles iam lá e ensinavam, mesmo que não estava dentro do escopo programado. Então, assim, para mim foi essencial, sabe? Muito bom mesmo.

Entrevistador: O seu curso ficou parado por quanto tempo?

E6: Eu sei que foi quase ano. Foi, eu acho que foi isso. Foi o que ficou todo a UFAL.

Entrevistador: Você administrava aulas online antes da pandemia ou só durante a pandemia mesmo?

E6: Só durante.

Entrevistador: Você se considerava preparada para ministrar as aulas por meio das tecnologias ou começou a se preparar na pandemia?

E6: Comecei a me preparar na pandemia. A gente foi dançando conforme a música. Quando a gente se viu diante dessa única possibilidade, porque naquele momento foi a única possibilidade, e aí eu falei: nossa, então se é o que temos, é o que vamos fazer. E aí a gente foi aprendendo e fazendo a coisa acontecer ao mesmo tempo.

Entrevistador: Você precisou, durante o seu período de ministração de aulas online, de algum suporte técnico ou tecnológico para utilizar as plataformas?

E6: Precisei, sim. E aí o CECA, que é o Campos de Engenharia e Ciências Agrárias, tinha uma equipe muito boa lá que dominava algumas tecnologias. E aí algumas coisas que eu ficava em dúvida, que claro que muita coisa a gente consegue hoje independente, você vai lá no YouTube, você coloca e você descobre, mas eu tinha uma equipe muito boa lá no CECA também, que inclusive foram pessoas que deram alguns cursos que sanava essas dúvidas para mim, então foi muito tranquilo.

Entrevistador: Como foram suas aulas durante a pandemia?

E6: No início, confesso que foi... Eu falo que a palavra que define aquelas aulas foi desafio, foi muito desafiador, porque é a sensação de que você está falando sozinha, você está falando para o computador, porque as pessoas não querem abrir uma câmera, as pessoas não querem participar. Então, tive que, no meio das aulas, colocar a estratégia e falar assim: Fulano, olha, a partir do que eu perguntar e vocês não responder automaticamente, vocês vão estar com falta, porque foi o único jeito que eu encontrei de ouvir a voz deles. Então, foi extremamente desafiador. Tinha a sensação o tempo todo que não estava sendo ouvida, que estava simplesmente cumprindo papel que me foi colocado, é para você dar aula online, você vai dar aula online. Se vai ter outra pessoa ali do outro lado te ouvindo, só Deus sabe, entendeu? Então, assim, foi muito complicado porque tinha dias que a gente ficava, poxa, será que eu deveria

mesmo estar fazendo isso, sabe? Por que será que eles estão aprendendo? Será que eles estão me ouvindo? Então assim, foi uma dúvida do começo, meio e fim desse processo. E hoje quando eles falam, professora, vamos fazer aula online, não.

E6: Tem nada de aula on-line, cansei de falar sozinha. Tinha dias que eu ficava pensando: meu Deus, eu estou gravando uma aula, eu estou dando aula, porque ninguém falava.

Não, não quero nada. Até eu brinco com eles, eu falei: Não, quando for uma coisa esporádica, porque o nosso Campus, ele fica mais afastado, professora, eu vou ter evento a uma hora da tarde, a sua aula acaba meio-dia. Tem como a gente fazer online hoje para a gente não perder o evento à tarde? Tem. Mas isso vai acontecer uma vez e nunca, certo? E pronto.

Entrevistador: Você se lembra de alguns dos recursos tecnológicos que utilizou, que foram disponibilizados pela UFAL?

E6: O AVA de sempre, o Google Meet, utilizamos o Teams. Acho que era mais esses três só.

Entrevistador: Você conseguiu utilizar todos esses recursos com tranquilidade?

E6: Consegui.

Entrevistador: Tudo através dele. Dentro do AVA também tinha algum suporte ou a AVA era mais para depositar conteúdo, para colocar conteúdo lá?

E6: Mais conteúdo.

Entrevistador: Essas outras plataformas é que você ministrava as aulas?

E6: Ministrava as aulas, exato.

Entrevistador: Você adotou alguma estratégia metodológica diferenciada do presencial para realizar o ensino? Teve alguma mudança, alguma coisa nova que você queria compartilhar?

E6: Não estou lembrando o nome dos programas, mas por exemplo, tem uns aplicativos que a gente aprendeu, se eu não estou enganada, foi nesse curso mesmo, que a gente fazia composição de palavras chaves na nuvem, que ia gerando...

Palavras Soltas, ele alimentando. E aí eu comecei a colocar isso até para saber o que era que eles estavam querendo ouvir mais. Eu perguntava para eles: olha, o que é que, dentro desse conteúdo que nós temos assim ministrado, o que é que para você se destaca? O que é que vocês consideram importante? E aquelas opiniões que eles iam dando, a gente ia tentando puxar o conteúdo mais por essa linha, até para se tornar mais atrativo.

Entrevistador: E como você, se avalia durante o período da pandemia?

E6: Posso até falar eu tenho uma relação ao que eu escutei dos alunos, eu tenho uma relação bem aberta com eles. Eles falam professora, mas a aula da senhora, que eu falava: Gente, pensa a vergonha que eu ficava, porque eu tinha que estar com a câmera aberta, não sei o que, professora, mas a aula da senhora era ótima, a gente teve alunos que eu peguei primeiro

semestre e eu dizia: Pronto, agora que os alunos vão embora mesmo, já até a evasão acentuada. E a gente tentando fazer mágica aqui, só que não tem muita coisa para fazer, ainda mais como a gente foi pego de surpresa. Vai começar agora, claro que a gente teve toda uma preparação para isso, mas é diferente. É diferente, porque nunca foi uma realidade nossa, ela surgiu de uma hora para outra e a gente teve que se adequar. Então, os alunos falam que a gente conseguiu atingir os objetivos, as metas propostas, apesar de ter essa questão deles não interagir porque fala: Ah, professora, eu não ligava a câmera porque eu estava acabando de acordar, eu não estava sem camisa, porque eu não tinha penteado os cabelos, todo mundo tinha uma desculpa. Mas diz que em termo de conteúdo, que foi muito bem repassado e que eles ficaram bem satisfeitos. E quanto à minha opinião pessoal, eu penso assim que eu nunca estudei tanto na vida como eu estudei para ministrar essas aulas online. Por quê? Porque quando você está no presencial, você pode direcionar uma pergunta ao aluno ou você pode passar uma questão ali e você consegue uma interação mais rápida. Aqui não, ele simplesmente não ligava a câmera, não respondia, e você tinha que perguntar, você responde, e você ficava dessa forma, você meio que falava sozinha, eu ficava brincando que eu dizia, então agora eu sou uma atriz, não sou mais professora, eu virei atriz, porque eu tenho que interpretar, eu tenho que fazer tudo. Mas então eu estudava bastante para que aquela quantidade de hora aula que eu tinha, eu tinha para cumprir, que eu cumprisse de fato com minhas falas e não deixasse solto, naquele intervalo, então a dinâmica, ela muda completamente. Então, acredito que eu fiz, sim, o meu melhor, me dediquei para tentar ofertar o melhor para eles, porque justamente a gente tem. Eu gosto, eu amo ensinar, e gosto de sentir que eles estão interessados. E quando a gente fazia as avaliações, mesmo sendo online, a gente sabendo que eles vão pescar, que eles têm uma série de coisas, mas quando você viu na resolução das questões as suas palavras sendo colocadas, você diz: Poxa, então eu não estava sozinha. E eu senti muito isso, esse retorno deles. Tanto que em alguns momentos eu vou fazer prova oral, porque vai ser o jeito. E aí eu via como era gostoso, eles pontuavam coisas exatamente como eu tinha falado. Você via que tinha alunos que estavam copiando, porque eu passei a não passar slides para eles, porque eu falei: Quando eu coloco o slide no sistema, eles somem. Ela vai botar slide.

Não, não vou colocar. Então eu via que eles copiavam os slides, então está dando certo.

Entrevistador: Como foi a interação com os alunos?

E6: Eu senti produtiva nesses momentos, mas o quanto eu queria, acho que não, poderia ter sido mais. Vou considerar como produtiva, pelo fato, se você fizer uma comparação com o retorno que eu tenho hoje, ele foi muito similar, porque as turmas têm as suas nuances, as suas

variações, então essa mesma variação que eu encontrei no online, eu estou encontrando agora. Então, eu acredito que foi produtiva sim.

Entrevistador: Se hoje precisássemos voltar para a aula online, o que você acha que precisaria melhorar ainda mais para sua atuação como docente?

E6: Avançar muito mais nesse uso das tecnologias. Eles gostam muito de quando você utiliza essas plataformas que têm jogos de perguntas, então aperfeiçoar em tecnologias digitais. Acredito que seria esse o lance para conseguir prender mais esses meninos, que hoje é impressionante como tudo é rede social, é celular na mão, então assim, tentar fazer com que as tecnologias digitais fossem de fato uma ferramenta de ensino ativo. Então, hoje eu queria incrementar muito mais nesse sentido, até de atividades mesmo, porque eu já, eu brinco que, assim, ao final da pandemia eu aprendi que não adianta você querer lecionar uma aula online por mais de 50 minutos, eu coloquei essa média aí. Era o tempo que eu conseguia sentir, pelo menos que alguém estava vivo ali, sabe? Depois disso, já foi. Então, eu ia fazer o seguinte: 50 minutos vai ser de fala e os demais, eles vão ter que responder quiz, eles vão fazer esse brainstorm, que você falou, da tempestade de ideias, eles iriam ter envolvimento com tecnologias digitais abordando o conteúdo.

Entrevistador: Você precisou fazer alguma adaptação curricular no componente ou só adaptou mesmo as aulas?

E6: Só as aulas.

Entrevistador: Precisou só aplicar as aulas mesmo? Quais as maiores dificuldades que você enfrentou durante a ministração das aulas?

E6: A falta de interação com os alunos. Falta do olho no olho. Isso aí para mim foi o pior de tudo.

Entrevistador: Como você considera as ações e estratégias utilizadas para a manutenção das aulas da UFAL durante a pandemia?

E6: As estratégias... Eu confesso que no início eu achei pouco lento, o retorno, mas depois entendi que na verdade não foi lentidão. Não, mas foi cautela, porque a gente enfrentar o novo, ele sempre traz uma série de inseguranças, de medos, de receio, de não estar fazendo a coisa certa. Então acho que ela só demorou talvez mais do que o ritmo nacional para ter esse retorno, mas foi um retorno bastante consistente e que usou de fato de cautela, mas que trouxe o resultado, que eu acredito, satisfatório.

Entrevistador: O Curso TDMA, lhe ajudou a desenvolver competências e habilidades para EOE/ensino remoto?

E6: Sem dúvida. Com eles eu aprendi tanto essa questão, até mesmo de utilizar essas plataformas digitais, que a gente achava que já sabia muita coisa, só que a gente não aproveitava metade dos recursos que tinha disponíveis. Com esse curso, eu consegui ampliar e muito, utilizar recursos que antigamente usava o básico, e eu disse: Nossa, mas se o AVA faz isso também? Foi muito bom, foi muito enriquecedor, sim.

Entrevistador: Hoje, após o curso TDMA, após a experiência no EOE, você pode expressar qual é a importância das TDIC na sua prática pedagógica?

E6: Olha, é aumentar o grau de atratividade em relação aos conteúdos ministrados. Eu vejo dessa forma, sabe? Porque quando você utiliza as TDIC, você consegue atrair mais esses alunos, consegue quietá-los, muitas vezes, e tornar o conteúdo mais envolvente.

Entrevistador: Autor deste estudo

Entrevistado(a): E7

Entrevistador: Como você analisa a importância da formação continuada de professores?

E7: Na minha vida pessoal, fiz várias transformações. Todas muito, muito importantes e é onde eu fiz amizades. E eu acho que tem uma coisa muito importante que abre muito o leque do conhecimento no entorno da própria UFAL. Porque a gente fica limitado ali dentro da nossa unidade e não conhece muito as demais unidades. E as pessoas, e os docentes, quanto mais alunos das outras unidades.

E esses cursos do Proford, eles também fizeram isso, que foi fazer a gente conhecer mais colegas, conversar mais com colegas de outras áreas e aprender com eles. E do ponto de vista institucional, acho que foi uma iniciativa fantástica, as capacitações começaram já bem antes da pandemia e se mantiveram até hoje. E assim, tem perpassado gestões, ou seja, é um programa da instituição e não de grupos gestores. Então isso é uma outra coisa também fantástica.

Entrevistador: Como você considera a atuação do ProFord de antes da pandemia até hoje?

E7: Acho que é um crescente.

Eu vou lhe falar de um exemplo. Eu estava lhe dizendo, a gente fez uma “pesquisação” na xxxx, porque em 2019, antes da pandemia, a gente tinha iniciado um processo de discussão dentro da faculdade, porque estávamos discutindo uma atualização do PPC, e aí a gente começou a discutir, eu tinha chegado do pós-doutorado em Educação à Distância, então a gente começou a discutir sobre a inclusão da modalidade à distância no curso de xxxxxx, que até então era um bicho papão, ninguém queria saber. E aí a gente começou a discutir com os professores, e aí veio a pandemia. Antes da pandemia mesmo, a gente fez um pequeno levantamento, porque foi

criado o Núcleo de Educação à Distância na xxxx, e aí a gente fez um pequeno levantamento entre os professores de quem já tinha feito curso, de quem já tinha participado do Proford e tinha feito curso, ou fora do Proford. E assim, 80% dos docentes da xxxx já tinham participado de cursos do Proford. Quer dizer, foi uma grata surpresa. Tinham feito variados tipos de uso de tecnologias, de docência, vários e vários tipos. Então, esse já foi um sinal do impacto do Proford na nossa universidade. Durante a pandemia, aí nem se fala, porque foi a hora da gente até colocar em uso o que tinha aprendido.

E aí, o que ficou patente para a gente, quando a gente fez o questionário? A gente perguntou, vocês ainda querem fazer capacitação? Ainda precisam? E aí, sim, a gente quer rever o uso das plataformas, a gente quer curso disso, quer curso daquilo. E aí, a gente fez ainda um curso, mas aí o Proford também foi se adiantando, foi colocando cursos que orientavam a preparação disso, preparação daquilo que quer dizer. Eu fiz, e fui fazendo também esses cursos.

Eu fiz de uso da nova plataforma, que a universidade estava adotando, eu fiz curso de uso de... De uma ferramenta, de Padlet, dessas ferramentas fora das plataformas. Só não fiz de IA, mas acho que deve ser um dos cursos que o Proford deve fazer sobre o uso da IA, porque é uma coisa meio inevitável. O que a gente vai fazer? O que está todo mundo usando? Ajuda. Eu acho que você não pode enlouquecer para só fazer o que está ali escrito. Você tem que rever, você tem que complementar.

Entrevistador: Qual a importância dos professores participarem ativamente das formações continuadas?

E7: Na minha área, na área da educação é diferente, né? Porque os docentes tem a formação pedagógica mais aprofundada, eles todos.

Entrevistador: Licenciado, né, professora? Com a formação pedagógica mais aprofundada, né? Todos.

E7: Na xxxxx, era exatamente o oposto. O pré-requisito se achava que era ser médico. E com esse pré-requisito, acabou-se o mundo e todo mundo tem a melhor formação possível. Sem dúvida tem que ter médico na formação médica. A grande parte, a maior parte, tem que ser de médico, lógico, por causa da parte técnica. Mas, com isso, a gente foi acumulando vários erros educacionais na formação.

E aí é quando começou o grande movimento que esse movimento é bem antigo, viu? Então deixa eu falar dos antigamente. Na época que a professora Delza foi reitora, já existia uma discussão nacional, mundial até, sobre a educação médica. O que aconteceu? A educação médica se isolou, ficou no seu canto, no seu mundo dourado, e aí completamente se isolou, começou a querer se abrir, então foi a Delza. A Delza, inclusive, tem livro escrito já sobre isso,

sobre a formação. E aí a gente começou a ver que a gente precisava ter formação pedagógica. A gente ali era técnico, mas era também um professor. É uma atividade pedagógica muito mais do que só técnica. E foi quando começou o grande movimento na educação médica para a formação. E a UFAL, ainda não era o ProFord, em 2003, por aí, quanto tempo já tem? Pois é, vinte e tantos anos. Vinte e tantos anos. Foi feito um curso com o pessoal da Unifesp. Mais um curso organizado pela UFAL para formação docente. Foi a primeira experiência nossa. E com isso abriu um mundo novo que foi fantástico. E aí, com isso, foi o interesse do próprio grupo, gestor do curso, que era a professora xxx, que estava à frente. Primeiro foi a xxxxx, foi feito já um movimento e depois quem revolucionou mesmo foi a xxxx, a professora xxxxx. Ela era a coordenadora do curso e ela promoveu todas essas discussões e aí foram feitas capacitações, capacitação para tutoria, capacitação para uma discussão muito ampla do PPC nessa visão, na visão docente, na visão pedagógica. Não só o PPC, na visão técnica de doença, de saúde. E isso foi lá pelos anos já subsequentes a esse curso. E aí, de lá para cá, a xxxx não parou mais. E as gestões que continuaram o trabalho da xxxx, até hoje a gente fez uma nova revisão do PPC que saiu agora em 2024. E aí, já incluindo como modalidade de ensino, a EOE e uso de tecnologias. A gente está avançando. Uso de metodologias ativas. A gente fez muita capacitação, muita coisa sobre o uso de metodologias ativas.

Eu fiz um pelo ProFord, que foi com o pessoal, com o nosso Moran.

E a... A Dénia, também fantástica. Aquele curso é destaque como um dos melhores. E aí, a gente não parou mais. E isso foi meio que incendiando, tocando a todos os professores, entendeu? Então, foi aumentando o volume de professores cada vez mais interessados. Então, a gente faz na semana, foi introduzida a semana pedagógica na... A primeira semana do curso é semana pedagógica. A gente para e aí sempre tem uma capacitação lá dentro de metodologia ativa ou disso. Alguém vai falar das experiências que teve. Sempre, sempre, sempre tem. E o ProFord sempre foi muito divulgado lá e todo mundo acolheu isso. Nesse levantamento que a gente fez, 80% dos professores tinham feito algum curso pelo ProFord.

As formações continuadas, estavam presentes antes da pandemia.

Entrevistador: E como você avalia as ações e as estratégias utilizadas pela UFAL durante a pandemia para manutenção das aulas?

E7: Acho que mais com acertos. Mas tivemos muitas dificuldades. Acho que como todo mundo, no mundo todo. Porque a pandemia foi uma coisa muito difícil. A gente teve que lidar com sentimentos variados e com muita loucura também, muita estupidez externa a nós.

Que vinha lá de cima, do mais alto. Então foi ao mesmo tempo agressivo e entendo perfeitamente a pausa que foi feita na UFAL.

E a ansiedade geral, a ansiedade dos professores, a ansiedade dos alunos, depressão, foi uma loucura. Muito difícil, com acertos e erros, não tinha como.

Entrevistador: O seu curso ficou parado por quanto tempo?

E7: O período que a UFAL ficou. A gente antecipou só o internato, né? Porque xxxx, tem o P1 até o P8, né? E aí vem o internato, que são dois anos, que é do P9 ao P12, que é a parte prática mesmo, né? De vida prática. Inclusive, a possibilidade de antecipar a internação, porque estavam se precisando de médicos.

Para atendimento da população. Então, essa foi a UFAL, mas o restante, a gente esperou, esperou a condução da reitoria, participamos de todas as reuniões e fizemos várias reuniões. Como a gente tinha começado a “pesquisação” e já essa discussão, então a gente começou e ampliou.

E aí seguiram mais ou menos o caminho que a gente tinha traçado na “pesquisação”, que foi começar primeiro a fazer esse levantamento, então a gente já sabia que já existia um nível de capacitação, e aí depois começamos a discutir quais as disciplinas que poderiam se tornar online, depois quais conteúdos poderiam se tornar online, como fazer isso, foi quando veio, então a gente fez uma capacitação com os professores, a gente mesmo lá dentro, para rever o uso da plataforma Mudo e das outras plataformas, da *Google* também e da RNP, só que aí veio a história do uso remoto, surgiu a ideia do ensino remoto, e aí terminou sendo mais fácil para todo mundo de migrar, então a gente começou a se preparar para isso, para o ensino remoto, quem tinha já mais alguma habilidade ou mais conhecimento de atividades na modalidade da distância, vamos dizer assim, então também estava fazendo, então a gente fez primeiro aquelas disciplinas seletivas, como experiência e começamos quando foi autorizado pela UFAL, mas não ficamos parados, e assim, desde o primeiro momento, quando a gente fez as primeiras reuniões, é lógico que o lockdown, mesmo aquele período do lockdown, que todo mundo ficou meio tonto, ficou tudo parado, todo mundo parou mesmo, todo mundo, o que é isso, como vai ser, o medo, o que é normal, mas quando a gente começou e quando a UFAL começou a discutir.

Entrevistador: Você já tinha ministrado aula online antes da pandemia?

E7: A aula online, não, a gente já tinha, eu já tinha iniciado desde 2019, na disciplina que eu participo, algumas atividades no moodle, discussão de caso clínico, uso do padlet, eu já tinha introduzido isso. Mas aula mesmo assim, ao vivo, não. Aula remota, não. Tinha feito algumas videoaulas, certo, que colocaram na plataforma, isso também a gente já tinha feito. Agora, o mais difícil, mas a gente já tinha participado, porque médico participa muito dessas atividades, então eu já tinha participado em aula online e quase todo mundo, porque por conta até da profissão mesmo, mas assim, o que a gente achou mais difícil foi a avaliação, aderir com a

avaliação. A avaliação online é extremamente complicada, mas aí, a gente começou a discutir e desde o primeiro momento não teve confusão nem briga na família, entendeu? Todo mundo conscientemente disse assim, gente, a gente tem que voltar, a gente tem que encontrar uma forma, sim, vamos discutir, sim, mas temos as dúvidas, vamos cometer erros, mas não houve briga para dizer, não, não quero, isso é um absurdo, não, não houve. Não houve “entreveiro” dentro da família.

Entrevistador: Você se considerava preparada para ministrar as aulas por meio das tecnologias ou começou mesmo a se preparar na pandemia?

E7: Sim, eu sim. Já tinha essa formação, tinha feito um pós-doutorado em EaD.

Fui para a Universidade Aberta de Lisboa e já vinha assim, sim, “preparadíssima”. E o meu projeto, minha justificativa, era justamente na volta do doutorado, implantar atividades na modalidade na xxxxx.

Entrevistador: Você, durante a pandemia, precisou de algum suporte técnico, tecnológico, para utilizar as plataformas?

E7: Não. A xxxxx, de um lado geral, agora, aí a gente, pelo núcleo, eu que estava coordenando o Núcleo de Educação à Distância, que a gente criou, então a gente se colocou à disposição para ajudar os colegas que estavam com dificuldade. Aí a gente fez um grupinho que, meio que, de apoio para ajudar os colegas que tiveram dificuldade. Mas, no geral, foram raros, os professores dizerem assim, eu nunca fiz isso, como é, xxxxx, pelo amor de Deus? Sabe? Foram muito poucos, teve alguns e poucos. Aí a gente fazia reunião, conversava com eles, explicava.

Entrevistador: Como foram suas aulas na pandemia, foram através de quais sistemas?

E7: Foi usado tudo o *Google Meet*. Na nossa disciplina, como eu já tinha essa experiência, aí o *Moodle* também com as atividades, a gente manter as atividades online, lá que a gente tinha as discussões de caso, eu tinha uma atividade que gostava muito, que era de Educação em Saúde. Aí eu a desenvolvia toda dentro do *Moodle*, baseada em uma metodologia ativa ou baseada em projeto. Então, é onde eles, ao final, eles, que perdura até hoje essa atividade. Os alunos preparam um vídeo, um produto, um recurso educacional em saúde.

Entrevistador: Você utilizou o RNP também?

E7: O RNP também, então foi o *Google Meet*, teve gente lá na xxxx que usou o *Google*... Como é a plataforma do *Google*?

E7: Tem muita gente na sua média que usou também.

Entrevistador: Você lembra de alguma estratégia metodológica ou metodologia ativa que queria destacar que adotou durante as aulas online?

E7: A gente já usava. Então... Fiquei com a sensação de que, por exemplo, o PBL, certo, que é a de pequenos grupos. Ela é totalmente possível ser feita online. Ainda hoje, eu faço. Porque eu faço tutoria também. Eu estou em duas disciplinas na família.

Ainda hoje faço tutoria. Depende do grupo. Quando o grupo de alunos são afins, a gente faz alterna, faz presencial e faz online. Mas é totalmente perfeito. O TBL também, que é em equipe. Ainda hoje, a gente faz uma que a gente chama de integrado, que é integrando todas as áreas da disciplina. E a gente o faz online. Eu publiquei logo no começo da tutoria um artigo. Como fazer o TBL online.

Acho que é perfeitamente possível. E a metodologia baseada em projetos também, eu fazia presencial antes e que ficava meio restrita, porque eram só vídeos que os alunos faziam.

Vídeos de educação e saúde. Mas aí, com o online, ampliou. No final, eu faço dois seminários online para eles apresentarem os projetos, os recursos educacionais. E essa turma agora fez vídeo, fez jogo, fez podcast, fez infográfico, quer dizer, uma diversidade enorme. Fazem ebook também. Uma diversidade enorme que é permitida por conta disso. E continua online, continua lá na plataforma *Moodle*. Essas três metodologias que já usávamos antes, só que presencial, o PBL. O PBL, inclusive, acrescentamos uma derivação. A gente ainda não publicou isso, mas devia publicar, porque é tanta coisa que nós acrescentamos uma atividade, porque o PBL tem como preceito fazer um mapa conceitual, tanto na abertura quanto no fechamento da sessão. Então, mudamos e, em vez de fazer só o mapa conceitual, a gente abriu o precedente para os alunos fazerem infográfico e também usava uma ferramenta do *Moodle* para eles fazerem uma resenha do assunto, entendeu? Então, tudo isso foi permitido fazer, mas esse do PBL a gente ainda não publicou não. Mas é perfeitamente possível de ser feito online.

Entrevistador: Como você se avalia ministrando suas aulas online?

E7: Olha, aula, tipo aula remota, eu não faço mais online. Se for para fazer uma aula, só aula teórica, expositiva, aí faço presencial. Porque eu acho que a online é mais cansativa para os alunos. Então, aula teórica, se for para fazer, só que na disciplina, a gente praticamente não faz mais aula, só aula expositiva. Tem uma que é uma videoaula, que é colocada no *Moodle*.

E os alunos, no dia lá do cronograma, tem aquele dia lá que eles podem assistir. Mas fica lá, porque se eles quiserem assistir em outro horário, eles assistem no *Moodle*.

O restante é tudo TBL, que a gente faz presencial ou online.

Entrevistador: Na pandemia, como foi a interação dos alunos?

E7: Estou escrevendo agora o artigo, sobre a posição dos alunos. Acho que nós, docentes, nos resolvemos muito melhor que os alunos. Para os alunos foi muito ruim. Eles se sentiram entediados. Porque, veja, era uma experiência, estava todo mundo experimentando fazer. Então,

por exemplo, teve professor que fazia aula, videoaula de duas horas. Tem quem aguenta uma coisa dessas? Então os alunos, enche o saco. Apesar de você poder parar, depois voltar, não sei o quê, mas enche o saco. A aula remota, muito longa, também é insuportável. E os alunos da xxxxx não estavam acostumados a fazer atividade no Moodle. A gente estava começando em uma ou outra disciplina, quer dizer, não estavam acostumados. Então eles não gostaram, a experiência foi muito ruim, inclusive para a aprendizagem deles. Quando eles fazem a autoavaliação, eles dizem que foi ruim. Acho que os alunos sofreram bem mais que a gente.

Entrevistador: Se hoje fosse necessário voltar para as aulas online, o que você necessitaria para melhorar ainda essa sua atuação como docente?

E7: Acho que continuar as capacitações, ter sempre capacitação. E estar trazendo coisa nova, como por exemplo a IA, e outros métodos que estejam... Que é experiência, porque houve muita publicação sobre essa fase. Então a gente tem que aprender também com os outros, ver o que os outros fizeram, e que deu certo, entendeu? Acho que é isso. Agora, eu não entraria mais em pânico como entramos. Iria com muito mais tranquilidade. Como a pandemia só tem aparecido a cada 100 anos, então não vou pegar a próxima.

Entrevistador: Você precisou fazer alguma adaptação curricular no seu componente, durante a pandemia?

E7: A xxxxx teve que ser feita. Porque xxxxx é um curso onde 70%, 60%, 70%, dependendo do ano, é... Prática. É na rua, no hospital, nas unidades, é mão na mão. O internato é 70%. O P1 e o P2, mais ou menos, aí inverte um pouco. Isso. Mas mesmo assim, é um curso que desde o P1, desde o primeiro semestre, que os alunos vão para atividades práticas. No nível deles, claro, do conhecimento deles, mas vão para aulas práticas. E tem os laboratórios, os laboratórios de habilidade e tudo, e isso tudo parou, porque o contato pessoa a pessoa não podia ter. Então, acho que para todo mundo, todos nós tivemos que fazer adaptação. A minha área é da xxxx. Então, a gente introduziu algumas coisas na plataforma, botar vídeo de endoscopia, botar vídeo de ultrassom, botar vídeo disso, botar..., mas não é como ver ao vivo.

Acho que esse é o grande nó para a xxxxx. Xxxxx jamais pode ser à distância, 100%, não tem como. Ela tem que ser, ficar nisso mesmo, tem que adotar e para utilizar o que tem, o que pode, o que é possível, que é o uso das tecnologias, o uso da filosofia, da educação à distância, da educação online, princípios, mas é prático, né? Então, tivemos, sim, e houve perdas, sim, na aprendizagem dos alunos.

A gente sente hoje. Os alunos que estão no internato, foram os alunos da pandemia, que estão chegando no internato. Então, eles sentem muita falta, por exemplo, do exame físico do paciente, que vem logo lá no começo, nos primeiros anos.

Eles não tiveram. Viram o vídeo de como fazer, viram a gente dizendo como é que faz, numa discussão online, mas cadê a mão. Essa perda não tem como.

Entrevistador: Quais as maiores dificuldades?

E7: Porque, assim, os alunos poderiam ter ido para o hospital, desde que tivessem todo o aparato, sim. Poderiam, mas a gente tinha medo. Jogar esses meninos, aumentar esse movimento de gente no Hospital Universitário, por exemplo. Colocar esse monte de menino lá. E se ele morre, quem é que vai salvar esse menino?

Aí a gente ficou com medo. E aí, protelamos o máximo possível aulas práticas. Não acho que poderia ser diferente disso, não.

Os alunos que estavam no internato voltaram mais cedo, realmente, com todos os aparatos e etc. Mas os outros alunos, não. Ainda vai demorar muito para se formar. Como é que eu vou colocar, menino de 18 anos, no primeiro ano em uma unidade de saúde.

E ele estava com medo também, né? Todo mundo estava com medo. Hoje a gente tem outro olhar, mas era o que tinha que ser feito mesmo.

Entrevistador: Quais as maiores dificuldades na ministração de aulas online?

E7: Ah, não teve grande dificuldade, não. Eu só tive dificuldade na avaliação, porque a gente ficava agoniado, sabia que eles iam. Foi, foi o que foi mais difícil.

E eu lhe digo, de uma forma geral, os docentes da xxxxx se adaptaram ao PLE, ao remoto, se adaptaram.

A gente botava dois minutos para responder e não sei o que, não sei o que. Ficava uma coisa neurótica. Não tem como, como é que a gente sabia se, se, se não estava com o livro todo em volta, com as abas tudo abertas aqui.

Entrevistador: E o Curso TDMA, que é o cerne do meu trabalho, que você participou, ajudou a desenvolver competências e habilidades para EOE/ensino remoto?

E7: Sim, excelente. É fantástico, eu ouvi aquela criatura Moran, é fantástico, né?

E7: Eu fiz o curso quando voltei do pós-doutorado. Então, eu já vinha dessa experiência. Moran e a Dênia, me esclareceram mais coisas, me mostraram mais opções. Do ponto de vista prático, então, isso realmente foi o resultado, em termos de habilidade. Lembro que um dos exercícios que eles fazem são ótimos, que são bem práticos, do dia a dia, e tudo baseado no que você já faz. Então, para mim, isso foi show, porque, como eu estava já implantando, otimizei e melhorei o que eu já fazia com a experiência. Essa atividade que eu lhe falei, que é dos produtos educacionais, eu coloquei em um dos exercícios do curso. E as respostas, o feedback que eu tive sobre as minhas dúvidas de como otimizar, fez com que ele fosse o sucesso que é hoje como atividade pedagógica. O resultado e tudo. Então, acho que para mim, e alguns professores

fizeram na mesma época. Então, para mim, assim, não me mostrou uma coisa totalmente nova, porque eu já estava dentro dessa área da EaD e educação online, já estava nela inserida. Mas, assim, do ponto de vista das tecnologias, de como usar, das opções, olha, se você quer fazer isso, porque a minha dúvida era muito assim, e eu perguntei várias vezes à Dênia, mas o que a gente precisa é discutir caso clínico, como faço, qual a tecnologia que se adapta melhor, entendeu? Então, assim, nesse aspecto de otimizar, de abrir os olhos para a variedade de opções, porque senão você fica muito “bitolado” só fazendo aquilo, aquilo, aquilo. E aí, com o curso, assim, olha, você pode fazer várias coisas, e pode mudar a cada semestre, e pode não sei o quê, e adaptar, quer dizer, é uma visão, que é a visão do Moran e da Dênia também, porque ela é muito boa também, fantástica, Dênia. Foi de abrir, assim, o leque, assim, olha e mais, olha e mais, olha e mais.

Entrevistador: E hoje, após o curso TDMA, após sua experiência no EOE, qual é a importância das TDIC na sua prática pedagógica?

E7: São ferramentas fundamentais para a educação. Não tem mais como, quem negar isso está louco. Eu só acho que a gente precisa entender que é isso, que são ferramentas, mas o que vem na frente é a aprendizagem. Então, elas são ferramentas que devem ser usadas para a aprendizagem, em função da aprendizagem, e não o contrário. Você adaptar a aprendizagem, as tecnologias, é a mesma coisa da IA, você usa sim, mas usa com paciência, porque daqui a pouco o ser humano não vai mais raciocinar. É isso mesmo, é o perigo da IA. Então, você tem que ir lá, captar, e aí, reavaliar, rever, acrescentar, senão daqui a pouco ninguém vai saber escrever, ninguém vai saber fazer relatório. Artigo, eu continuo escrevendo. Agora, quando eu me “embanano” com alguma coisa, eu vou lá e pergunto. Peço uma ajuda.

É um dia mais. Pelo amor de Deus, não pode botar lá e aí deixar que a IA escreva o artigo completo, como tem gente fazendo.