

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS – UFAM  
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO AGRICULTURA E AMBIENTE - IEAA  
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA NO CONTEXTO DO ENSINO REMOTO  
NA UFAM: desafios acadêmico-pedagógicos de professores do IEAA

Josiliana Abreu Alves

HUMAITÁ/AM  
2021

### Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Alves, Josiliana Abreu

A474d Docência universitária no contexto do ensino remoto na UFAM: desafios acadêmico-pedagógicos de professores do IEAA / Josiliana Abreu Alves . 2021  
46 f.: il.; 31 cm.

Orientadora: Vera Lúcia Reis da Silva  
TCC de Graduação (Licenciatura Plena em Pedagogia) -Universidade Federal do Amazonas.

1. Docência Universitária. 2. Ensino Remoto Emergencial .  
3. Tecnologias Digitais. 4. Desafios acadêmico-pedagógicos.  
I. Silva, Vera Lúcia Reis da. II. Universidade Federal do Amazonas III. Título

JOSILIANA ABREU ALVES

DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA NO CONTEXTO DO ENSINO REMOTO  
NA UFAM: desafios acadêmico-pedagógicos de professores do IEAA

Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado como requisito parcial para obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia, na Universidade Federal do Amazonas/UFAM, Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente/IEAA.

Orientadora: Profa. Dra. Vera Lúcia Reis da Silva

Aprovado no dia 25 do mês de novembro do ano de 2021.

BANCA EXAMINADORA

---

Orientadora: Profa. Dra. Vera Lúcia Reis da Silva

Instituição: Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente – UFAM

---

Membro: Profa. Dra. Maria Isabel Alonso Alves

Instituição: Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente – UFAM

---

Membro: Profa. Dra. Suely Aparecida do Nascimento Mascarenhas

Instituição: Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente – UFAM

HUMAITÁ/AM

2021

## ***DEDICATÓRIA***

*Dedico este trabalho a Deus, a toda minha família e aquelas pessoas que estiveram comigo no decorrer da minha trajetória me incentivando e motivando a não desistir.*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, pela minha vida, por me permitir chegar aqui e por sempre me ajudar a conseguir ultrapassar todos os obstáculos e alcançar meus objetivos, sem Deus eu nada seria.

Aos meus pais (José Luiz e Raimunda Florida) por terem me dado a vida e por todo incentivo e apoio, sem eles eu não teria conseguido chegar aqui. Como também aos meus cinco irmãos por terem me incentivado e apoiado sempre.

Ao meu esposo (Edvanderson) por tudo que fez por mim durante minha trajetória, sempre compreensível e dedicado, nunca mediu esforços para me ajudar.

Aos meus filhos (Cristian Lucas e João Guilherme) por terem aguentado a minha ausência quase sempre, por terem me fortalecido durante todo esse tempo e por me ajudarem a não desistir.

A minha sogra (Laura) por toda ajuda e incentivo, por ter cuidado dos meus filhos quando eu não podia.

A minha amiga (Antônia) que foi fundamental no decorrer da minha trajetória acadêmica e na realização deste trabalho, nunca mediu esforços para me ajudar, sempre me apoiando e fortalecendo. Como também as amigas (Natalia e Paloma) que estiveram comigo, me incentivando e apoiando sempre.

A minha orientadora, professora Dra. (Vera Lúcia Reis da Silva) por toda orientação e por ter acreditado em mim, me fortalecido quando eu achava que não conseguiria realizar este trabalho e por ter contribuído com meu aprendizado.

A todos os (as) professores (as) que aceitaram fazer parte deste trabalho, estes foram fundamental para que eu conseguisse chegar até aqui. Como também as professoras que aceitaram fazer parte da Banca Examinadora deste trabalho.

A todos os (as) professores (as) que me ajudaram com seus conhecimentos e aprendizagens e com isso eu cheguei aqui. Como os meus colegas de curso e a todas aquelas pessoas que contribuíram direta ou indiretamente no decorrer de todo esse tempo.

## RESUMO

O trabalho apresentado “Docência Universitária no Contexto do Ensino Remoto na UFAM: desafios acadêmico-pedagógicos de professores do IEAA” teve como foco professores do ensino superior que exercem a docência no Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente (IEAA) e estão na linha de frente no contexto atual e desafiador do Ensino Remoto Emergencial (ERE), que estamos vivenciando, justificado por causa da COVID-19. O professor do ensino superior tem responsabilidades acadêmicas e pedagógicas no processo do ensinar e aprender e, por isso, fazem a diferença na vida dos estudantes. Então, dar-lhes vez e voz foi uma possibilidade de melhor compreensão dos desafios acadêmico-pedagógicos vivenciados neste contexto. Nosso trabalho foi em busca de respostas para o problema: quais desafios acadêmico-pedagógicos os professores do IEAA vivenciaram no contexto do ensino remoto no IEAA/UFAM? Diante desta inquietação, o objetivo foi analisar os desafios acadêmico-pedagógicos no contexto do ensino remoto vivenciados por professores do IEAA. Este objetivo encaminhou o estudo para uma pesquisa de abordagem qualitativa. Os dados foram coletados através de entrevista narrativa e, pela impossibilidade do momento, algumas realizadas pessoalmente e, outras, via Google Meet. Os dados analisados evidenciaram que os desafios acadêmico-pedagógicos mais recorrentes estão relacionados a questões como: a falta de habilidade para a utilização das tecnologias digitais, tanto por parte dos professores quanto dos estudantes; interação e participação dos discentes nas aulas; o cansaço físico e mental por demandar maior tempo tanto na hora de planejar as aulas quanto no momento de ministra-las; adaptação de suas práticas pedagógicas para motivação nas aulas, problemas com internet e energia, além da carência de computador ou notebook para uso dos estudantes nas aulas. Todas essas questões foram desafiadoras para o desempenho acadêmico-pedagógico.

**Palavras-chave:** Docência Universitária; Ensino Remoto Emergencial; Tecnologias digitais; Desafios acadêmico-pedagógicos.

## Sumário

INTRODUÇÃO	7
CAPITULO I	10
1.A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA NO CONTEXTO DO ENSINO REMOTO	10
1.1. Contextualizando a docência universitária	10
CAPITULO II	13
2. O CONTEXTO DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL (ERE)	13
2.1. As TDICs no processo de ensinar e aprender de forma online	14
3. PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	17
3.1. Evidenciando a abordagem e o tipo da pesquisa	18
3.2. Procedimentos da coleta dos dados	19
3.3. Caminho percorrido na busca dos participantes e lócus da pesquisa	21
CAPÍTULO IV	24
4. DESAFIOS ACADÊMICO-PEDAGOGICOS NO CONTEXTO DO ERE	24
CONSIDERAÇÕES FINAIS	40
REFERÊNCIAS	42
APÊNDICE A- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	45

## INTRODUÇÃO

A pesquisa sob o título “A docência universitária no contexto do ensino remoto na UFAM: desafios acadêmico-pedagógicos de professores do IEAA” teve como foco o olhar direcionado para professores do ensino superior que experienciaram uma realidade diferente da que estavam acostumados no exercício da docência, uma vez que foram selecionados por meio de concurso público para trabalharem de forma presencial e não de forma on-line. Porém, devido a pandemia da Covid-19 que se alastrou no nosso país desde o início do ano de 2020, os professores precisaram se adequar a uma nova modalidade de ensino chamada ensino remoto emergencial (ERE). Podemos considerar que por ter sido uma nova maneira de ensinar e de aprender não foi de fácil adaptação nem para os professores, nem para os estudantes.

Para que o ensino remoto entrasse em vigor, foi divulgado no Diário Oficial da União pelo Conselho Nacional de Educação CNE/CP Nº 2, de 10 de dezembro de 2020, a Resolução que Instituiu 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.

Nesta mesma Resolução do Diário Oficial da União instituída pelo Conselho Nacional de Educação especificadamente, no capítulo III, dispõe sobre a Educação Superior, no Art. 25, expressando que:

No período de estado de calamidade pública, em caráter excepcional, as Instituições de Ensino Superior (IES) ficam dispensadas da obrigatoriedade de observância do mínimo de dias de efetivo trabalho acadêmico, de acordo com o art. 3º, caput, da Lei nº 14.040/2020 e os Pareceres CNE/CP nº 5/2020 e CNE/CP nº 11/2020, desde que observadas as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e as normas a serem editadas pelos respectivos sistemas de ensino, desde que mantida a carga horária prevista na grade curricular para cada curso, e que não haja prejuízo aos conteúdos essenciais para o exercício da profissão.

E também no Art. 26 é esclarecido que podem ser desenvolvidas atividades pedagógicas não presenciais vinculadas aos conteúdos curriculares de cada curso, por meio do uso de tecnologias da informação e comunicação, para fins de integralização da respectiva carga horária.



Nesse mesmo contexto, inicialmente, abordaremos sobre um breve conceito de pandemia, atentando para o que foi vivenciado pela população mundial que, ainda, sofre as consequências da Covid-19. A origem da palavra pandemia, segundo o Dicionário Online de português diz que, “a palavra pandemia tem sua origem no grego *pandemias, as*. Significa “todo o povo”. Também representada pela junção dos elementos gregos: “pan” (todo, tudo) e “demos” (povo)”. Com relação ao significado da palavra diz que é “disseminação de uma doença que alcança o mundo todo, isso ocorre quando há uma epidemia em uma região, mas que se espalha globalmente, atingindo todo o planeta”. Além disso, é uma doença infecciosa e contagiosa que se espalha muito rapidamente e acaba por atingir uma região inteira, um país.

Mediante o que foi retratado, a realidade vivenciada por estudantes e seus professores abalou não só no aspecto da saúde física, mas da saúde psicológica dos que estão inseridos na educação, interferindo na formação de novos profissionais que fazem seus cursos nas universidades e precisam se preparar e se inserir no mundo do trabalho.

Diante do exposto, viu-se necessário trazer para o campo da pesquisa docentes que estão na linha de frente desse processo desafiador de formar não só o profissional, mas também o cidadão, principalmente, neste contexto de pandemia onde foram encontrados inúmeros desafios por meio do ensino remoto. Neste sentido, percebe-se que o professor do ensino superior tem responsabilidades acadêmicas e pedagógicas no processo do ensinar e do aprender. Por isso, dar vez e voz aos docentes são possibilidades de melhor compreensão dos desafios acadêmico-pedagógicos vivenciados por eles no ensino remoto nesse percurso da docência universitária.

Sendo assim, nosso intuito foi dar ênfase ao trabalho dos professores que atuam nos seis cursos oferecidos no Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente – IEAA (Pedagogia, Letras: Língua Portuguesa e Inglesa, Ciências: Biologia e Química, Ciências: Matemática e Física, Engenharia Ambiental e Agronomia) e, mediante esta pesquisa possibilitada pelo Trabalho de Conclusão do Curso (TCC), buscamos respostas para o seguinte problema: Quais desafios acadêmico-pedagógicos os professores vivenciaram no contexto do ensino remoto no IEAA/UFAM? É importante levar em consideração o objetivo geral: analisar os desafios acadêmico-pedagógicos no contexto do ensino remoto vivenciado por professores do IEAA. Enfatizando, também, os objetivos específicos que direcionaram ao alcance do objetivo maior da pesquisa: a) identificar experiências positivas e/ou negativas vivenciadas na docência universitária no IEAA no contexto do ensino remoto; b) descrever a percepção

dos professores sobre a participação e uso das TDICs (Tecnologia Digital de Informação e Comunicação) pelos estudantes nas aulas online; c) analisar os desafios acadêmico-pedagógicos emergidos no contexto do ensino remoto. E estes, direcionaram aos eixos principais da temática no sentido de elaboração das questões para a coleta dos dados desta pesquisa.

Diante das situações vivenciadas no exercício da docência, podemos imaginar que este período foi desafiador, em que foram postos à prova a capacidade criativa dos professores, na condição de ser um profissional com necessidade de contínua aprendizagem para enfrentar com mais firmeza os desafios acadêmico-pedagógicos que, por certo, se tornaram mais visíveis. Sendo assim, a docência como ponto demarcador da profissão docente com suas especificidades e complexidades requer de seus protagonistas principais um compromisso consigo, com sua constante formação e qualificação para dar conta das demandas exigidas no ensino superior.

Passaremos aos pormenores do estudo, começando pelo capítulo 1– A docência universitária no contexto do ensino remoto; capítulo 2– O contexto do ensino remoto emergencial (ERE); capítulo 3– Percurso metodológico da pesquisa; capítulo 4– Desafios acadêmico-pedagógicos no contexto do ERE.

## CAPITULO I

### 1. A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA NO CONTEXTO DO ENSINO REMOTO

Este capítulo trata sobre a revisão de literatura que deu suporte teórico para o trabalho. Na etapa inicial de uma pesquisa é necessário a aproximação de autores por meio de leituras que evidenciam estudos sobre a temática que se pretende pesquisar.

Para Prodanov e Freitas (2013, p. 79) “a revisão da literatura pode ser vista como o momento em que você situa seu trabalho, pois, ao citar uma série de estudos prévios que servirão como ponto de partida para sua pesquisa, você irá ‘afunilando’ sua discussão.”

Podemos considerar essa fase da pesquisa com possibilidades de esclarecer pontos não compreensíveis e que são fundamentais na elaboração de um trabalho acadêmico. Então, a revisão da literatura possibilitou melhor compreensão em que palavras-chave como: Ensino Superior; Ensino remoto; Docência Universitária; pandemia e desafios acadêmicos-pedagógicos, foram se tornando mais próximas do contexto pesquisado.

#### 1.1. Contextualizando a docência universitária

Exercer a docência universitária não é uma tarefa fácil e, isso, demanda comprometimento por parte dos docentes em procurar exercer seu trabalho na perspectiva de ensinar os futuros profissionais a terem compromisso com a profissão que escolheram e na possibilidade de fazerem bom proveito daquilo que aprenderam com seus ex-professores. Sendo assim, o professor universitário tem um papel fundamental na vida dos estudantes, pois são nestes profissionais que, muitas vezes, se inspiram.

O professor universitário além de ser uma pessoa é um profissional que também tem suas limitações, mas é importante que além dele dominar os conteúdos de sua área, é de igual modo importante que ele conheça outros saberes necessários à docência. Para Pimenta (1996) os saberes da docência são importantes para ajudar a nortear a prática dos professores, sendo a “experiência”, o “conhecimento” e os “saberes pedagógicos”. Estes saberes tem a finalidade de dar respaldo para os professores que ensinam estudantes que já são adultos e precisam que as aulas tenham características de incentivadoras e motivadoras para o aprendizado.

A aprendizagem de adultos pressupõe ainda que suas variadas experiências sejam contempladas; que os conteúdos, objetos do ensino, tenham sentido para o aprendiz, que seja explicitado o seu papel social [...]. Em síntese, a sua motivação para aprender é, principalmente, decorrente de fatores internos, ou seja, da sua compreensão acerca do sentido do quê e do como é ensinado. (SOARES; CUNHA, 2010, p. 28).

Ressaltamos que a aprendizagem de adultos é de certa forma autônoma e precisa ter um certo engajamento de si próprio na sua formação pelo fato de que muitos já estão ou já passaram da fase da dependência para a autonomia. Mas, a realidade é que existem estudantes que mesmo não estando mais nos primeiros períodos de seus cursos, ainda, não assimilaram a cultura universitária e não tem autonomia que deveriam ter, a de universitários.

Diante da diversidade de estudantes em uma sala de aula, o professor precisa saber o que vai ensinar e como vai ensinar. Precisa estar ciente que lhe será requerido o domínio dos conteúdos e a forma de ensinar, além de estar diante da responsabilidade de formar tanto o cidadão quanto o profissional. Bolzan e Isaia (2010, p. 23) afirmam que “[...] a formação não é somente prática nem somente teoria, mas consiste também nos discursos assumidos e nas relações estabelecidas identificadas pelos ‘jeitos de ser e fazer-se docente’”.

Nesta direção, é importante que na docência universitária se busque a participação e colaboração dos estudantes, pois o ensinar e o aprender é uma via de mão dupla e, nesse contexto a parceria é preciso para construir um relacionamento interpessoal que seja favorável ao ensino e a aprendizagem. Assim, salientamos que a docência vai além do ensino como uma atividade formativa, envolve outros pormenores nessa trajetória para o bem-estar de todos.

O professor universitário tem uma função primordial na formação inicial de quem faz um curso de graduação, sendo assim o ensino e a aprendizagem são dois conceitos que andam em paralelo, um não se sobrepõe ao outro, mas há uma interdependência no processo do ensinar e do aprender. Neste sentido, a teoria e a prática como parte integrante do currículo precisam de ação e dinamismo para dar significado à prática pedagógica deste profissional. “[...] de modo que aprender a ensinar seja realizado através de um processo em que o conhecimento prático e o conhecimento teórico possam integrar-se num currículo orientado para a ação”. (MARCELO GARCÍA, 1999, p. 29)

Há necessidade de o professor assumir o papel de mediador entre o ensino e a aprendizagem, evitando ser apenas repassador de conteúdo. Para isso, é necessário que:

[...] o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção. (FREIRE, 1996, p. 12).

Então, é importante o professor pôr em prática os saberes da docência que possam dinamizar a aula no sentido de ajudar na compreensão do quê e para quê está sendo ensinado, pois os futuros profissionais precisam de uma formação inicial sólida para enfrentar o cotidiano da profissão.

Os estudantes mais jovens que adentram para o ensino superior estão acostumados a fazer diversas coisas ao mesmo tempo e por isso até se dispersam e tem dificuldades de concentração naquilo que não lhes chama a atenção, se distraem quando algo não desperta seu interesse. Deste modo, a necessidade de estratégias metodológicas que despertem a motivação e interesse, é fundamental. Isso não quer dizer que sejam abolidos o uso de apostilas, textos de livros ou as apresentações de seminários e outros, mas frente ao reconhecimento da interatividade no processo formativo é interessante ultrapassar o mero tradicionalismo, abrindo espaços para outras formas de ensinar e de aprender em relação aos conteúdos ensinados na universidade.

Reconhecer a interatividade como um traço característico da docência é considerar que o processo formativo se desenvolve num contexto grupal, em que pessoas com histórias de vidas distintas se implicam mutuamente. Isso coloca, para o professor, o desafio de compreender essa trama invisível que impacta os processos de ensino e de aprendizagem e de saber orientar o grupo de alunos para compreender essas implicações, aproveitando determinados elementos relacionais que emergem como objetos de análise e de aprendizagem sobre os conteúdos e sobre os valores e atitudes. (SOARES; CUNHA, 2010, p. 27).

Portanto, diante da heterogeneidade que se percebe nas turmas do ensino superior, há necessidade dos estudantes se envolverem na interatividade com outros colegas e desenvolverem autonomia para buscarem novas maneiras de aprender e contribuir com sua própria formação, pois quem não quer aprender não tem metodologia que faça isso acontecer.

## CAPITULO II

### 2. O CONTEXTO DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL (ERE)

O ano de 2020 começou ameaçado pelo surto da COVID-19, uma doença causada pelo vírus SARS-CoV-2 ou novo Coronavírus, que é uma doença contagiosa e pode levar a morte. Os sintomas desse vírus podem aparecer até 14 dias após a infecção e este se propaga de pessoa para pessoa. Por isso, o distanciamento social, uso de máscaras, a lavagem das mãos e o uso frequente do álcool em gel foram condições determinantes pela ciência para se evitar o contágio da doença.

Em 30 de janeiro de 2020, a Organização Mundial de Saúde (OMS) declarou emergência de saúde pública e, no início de março de 2020, essa situação foi considerada uma pandemia, decorrente do surgimento de surtos da COVID-19 em vários países e regiões do mundo. Este cenário pandêmico exigiu das autoridades governamentais em todo o mundo a adoção de várias medidas, publicadas em instrumentos legais e normativos, no intuito de conter a propagação da doença.

Diante do evidenciado, foram sugeridas as medidas de distanciamento social pela OMS e adotadas na maioria dos países, o que levou ao fechamento das escolas e universidades e à suspensão das aulas presenciais da rede pública e privada em nível básico e superior.

No contexto educacional brasileiro, o Ministério da Educação decreta em 17 de março de 2020, através da Portaria nº 343, a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durasse a situação de pandemia do Novo Coronavírus-COVID-19.

Pela propagação rápida do vírus, em especial, no estado do Amazonas, a partir do dia 16 do mês de março de 2020 as aulas paralisaram sem previsão de retorno, nem mesmo na forma online.

A partir desse contexto, para que os estudantes não ficassem prejudicados na sua totalidade, a gestão da universidade começou o planejamento para o recomeço das aulas por meio das ferramentas digitais. Deu-se, então, início ao Ensino Remoto Emergencial (ERE), o que acarretou diversos desafios tanto para estudantes quanto para os professores que precisaram utilizar desse meio para ministrarem suas aulas.

Ensino remoto emergencial é caracterizado pela mudança temporária do ensino presencial para o ensino remoto. O ensino passa, em um momento de crise, como no caso da pandemia da Sars-CoV-2, para totalmente remoto, e todas as orientações e todo o conteúdo educacional são ministrados em plataformas à distância. (APPENZELLER et al., 2020, p. 4-5).

Dessa forma, as atividades presenciais não aconteceram e as aulas passaram a se caracterizar como síncronas e assíncronas, tendo o Google Meet como ferramenta digital fundamental neste novo contexto. Em vista disso, foi decretado através da Resolução 003, de 12 de agosto de 2020 o Regulamento do Ensino Remoto Emergencial (ERE) e o Calendário Acadêmico Especial 2020, no âmbito do ensino de graduação da UFAM.

Foi dessa forma que no ano de 2021 os estudantes da instituição voltaram a estudar, ou seja, de forma remota, onde passaram a conhecer outro tipo de sala, a Google Sala de Aula e Google Meet, dentre outros Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), como também o aplicativo de conversas WhatsApp e outros meios foram imprescindíveis para os contatos entre professores e estudantes. Diante desse contexto, recorremos a Lima e Tumbo (2021, p.146) ao dizerem que:

O ensino desenvolvido por meio de plataformas online e outros recursos digitais, a distribuição de materiais de estudos impressos e a transmissão de aulas via TV aberta e rádio foram as principais estratégias adotadas e/ou anunciadas pelas secretarias de educação durante o período de quarentena.

O ensino e aprendizagem por meio dessas ferramentas digitais foram a alternativa encontrada para que os estudantes não deixassem de estudar e perdessem muito, no sentido de ficarem atrasados nos conteúdos necessários para a continuação da formação.

## **2.1. As TDICs no processo de ensinar e aprender de forma online**

Primeiramente, será feita breve menção da diferença entre o Ensino Remoto Emergencial e o Ensino a Distância (EaD), pois por mais que estes se pareçam, não é a mesma coisa. O primeiro foi um meio criado repentinamente destinado a ensinar e aprender remotamente/online devido a pandemia e, esse ensino acontece por meio das tecnologias digitais e mesmo sendo à distância, não é a mesma coisa, porque os estudantes podem fazer trocas de conversas e tirar dúvidas no momento das aulas síncronas de forma a ver e ouvir o professor em tempo real. Já o segundo, foi criado, especificamente, com essa intenção de se trabalhar dando aulas totalmente a distância e com todos os aparatos inclusos a este contexto, ou seja, os professores são contratados diretamente para trabalhar dessa forma, assim como

os estudantes, também, se matriculam sabendo de como funciona, diferentemente, do ensino remoto. Vale ressaltar ainda que essa modalidade acontece tanto através de aulas online, como também gravação de videoaulas que são disponibilizados em plataformas específicas.

Diante desse contexto vivenciado por professores e os estudantes, Moreira e Schlemmer (2020, p. 8-9) trazem uma explicação, dizendo que:

O termo remoto significa distante no espaço e se refere a um distanciamento geográfico. O Ensino Remoto ou Aula Remota se configura então, como uma modalidade de ensino ou aula que pressupõe o distanciamento geográfico de professores e estudantes e vem sendo adotada nos diferentes níveis de ensino, por instituições educacionais no mundo todo, em função das restrições impostas pelo COVID-19, que impossibilita a presença física de estudantes e professores nos espaços geográficos das instituições educacionais.

Nessa modalidade, o ensino presencial físico (mesmos cursos, currículo, metodologias e práticas pedagógicas) é transposto para os meios digitais, em rede. O processo é centrado no conteúdo, que é ministrado pelo mesmo professor da aula presencial física. Embora haja um distanciamento geográfico, privilegia-se o compartilhamento de um mesmo tempo, ou seja, a aula ocorre num tempo síncrono, seguindo princípios do ensino presencial.

Então, esses autores reiteram a diferença entre o ensino remoto e a educação à distância.

A Educação a Distância consiste então, num processo que enfatiza a construção e a socialização do conhecimento; a operacionalização dos princípios e fins da educação, de forma que qualquer pessoa, independentemente do tempo e do espaço, possa tornar-se agente de sua aprendizagem, devido ao uso de materiais diferenciados e meios de comunicação, que permitam a interatividade (síncrona ou assíncrona) e o trabalho colaborativo/cooperativo. (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020, p. 14).

As tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) tem possibilitado o acesso a inúmeras informações e conhecimentos, sendo percebido com mais frequência no período em que foi instituído o ERE. Os professores que trabalham nas instituições de ensino superior em que as aulas eram realizadas de forma presencial tiveram que se adequar a uma nova realidade, assim o uso das tecnologias digitais passou a ter uma função primordial no meio acadêmico.

É importante considerar que as TDICs vieram para implementar uma nova maneira de lidar com situações no processo de ensino e aprendizagem, principalmente, nesse contexto de pandemia em que podemos considera-las como aliadas da educação em todos os níveis. Mas, como tudo chegou de uma hora para outra, sem que os professores e estudantes estivessem se preparado, isso foi desafiador para ambas as partes por questões diversas.



Para o uso dessas tecnologias no contexto do ensino remoto, por certo, não foi fácil para os professores se adaptarem, pois foram contratados para trabalhar dentro de sala de aula com espaço físico e de forma presencial fazendo uso normalmente do quadro branco, pincel ou projetor de slides e notebook, por isso tiveram que procurar aprender de uma hora para outra, pois não tinha como esperar outra situação, a não ser procurar por si só ou a ajuda de alguém que lhes auxiliasse nessa árdua tarefa de se familiarizar com essas ferramentas.

Os professores se valeram de estratégias para conseguirem ministrar suas aulas, procuram chamar a atenção para a participação nas aulas síncronas e assíncronas com a realização de estudos e de atividades, também, se disponibilizando para tirar dúvidas, buscando diferentes meios para dar conta das suas tarefas nessa nova realidade.

O uso das TDICs é importante, mas é desafiador pelo fato de que, muitas vezes, a internet não é de qualidade e nem a energia, além de outros aspectos como a disponibilidade de um lugar apropriado para estudar ou, ainda, não dispor de um notebook e ter que estudar pelo celular. Não se pode passar despercebido, também os que tem filhos e precisam focar atenção nas duas coisas, então são desafios e dificuldades que são visíveis nesse contexto.

## CAPITULO III

### 3. PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Este capítulo traz o caminho metodológico utilizado na elaboração da pesquisa. Esta é uma etapa que se constitui em uma das partes de relevância no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), pois é por meio desta que se delinea o percurso da pesquisa, definindo o método de abordagem e os de procedimentos que envolvem o tipo de pesquisa, a técnica de coleta de dados, o lócus de pesquisa, caracterização dos participantes e como serão analisados os dados.

Toda pesquisa demanda bastante esforço por parte do pesquisador, este é quem vai tomar para si a responsabilidade de fazer um trabalho que se caracterize como confiável e plausível de aceitação pelo que o problema se propôs a responder, visto que toda pesquisa se desenvolve em torno de uma inquietação, de algo que o instigue para o conhecimento de uma determinada realidade. Então, pesquisar é desvendar relações existentes entre fatos do nosso meio.

Diante do exposto, dizemos que por meio da metodologia seguimos um caminho em que podemos ter achados encobertos e encontrar respostas a um determinado problema. Sendo assim, Lakatos e Marconi (2007, p. 157), dizem que a pesquisa pode ser considerada como “um procedimento formal com método de pensamento reflexivo que requer um tratamento científico e se constitui no caminho para se conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais”. Em suma, através da pesquisa podemos encontrar ou apontar soluções para problemas de uma determinada realidade.

Inicialmente, foi feita uma revisão da literatura que apesar das limitações por causa do contexto já mencionado no trabalho, foi possível localizar, especialmente, na internet materiais que referenciam a temática, assim como foram localizados livros em PDFs que possibilitaram leituras mais aprofundadas. Segundo Severino (2007, p. 122) “o pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores, dos estudos analíticos e constantes dos textos”. Neste sentido, a revisão de literatura é um fator primordial em uma pesquisa, pois, através das contribuições de autores é que embasamos nossas falas/escritas para melhor fundamentar a pesquisa.

### 3.1. Evidenciando a abordagem e o tipo da pesquisa

A pesquisa foi delineada com base na abordagem qualitativa, pois uma pesquisa baseada nesta abordagem possibilita o analisar e qualificar os dados sem se ater a dados quantitativos. Mas, sim, a dados em que a subjetividade dos participantes seja o fio condutor para as análises qualitativas.

Na abordagem de pesquisa qualitativa, o pesquisador melhor se aproxima dos fatos em questão, e tem uma visão ampla da realidade pesquisada, procurando alcançar determinado objetivo. Neste mesmo sentido, Prodanov e Freitas (2013, p. 70) “consideram que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números”.

Trabalhar com a pesquisa qualitativa há inúmeros benefícios, sendo um deles a riqueza dos fatos que nos é proporcionado, pois através desta abordagem o pesquisador tem mais oportunidades de analisar as entrelinhas da subjetividade do pesquisado Para Minayo (1994, p. 21-22):

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos a operacionalização de variáveis.

Podemos considerar que pesquisas com esta característica nos auxiliam em compreender melhor a realidade de temáticas que se referem a fatores sociais e educacionais, por exemplo. Gaskell (2003, p. 81) diz que, “a pesquisa qualitativa é muitas vezes vista como uma maneira de dar poder ou dar voz às pessoas, em vez de tratá-las como objetos, cujo comportamento deve ser quantificado e estatisticamente modelado”. Esse dar voz e vez para o outro falar, não significa que estamos impondo que este fale, mas que através de sua fala podemos estar mais próximos da realidade exatamente como ela é.

Esta pesquisa está delineada como uma pesquisa narrativa, onde o pesquisador consiste na busca de coletar histórias e ou narrativas para melhor entender uma determinada temática ou fenômeno. Na concepção de Paiva (2008, p. 3) “A pesquisa narrativa mais comum pode ser descrita como uma metodologia que consiste na coleta de histórias sobre determinado tema onde o investigador encontrará informações para entender determinado fenômeno”. Evidenciam ainda que “as histórias podem ser obtidas por meio de vários

métodos: entrevistas, diários, autobiografias, gravação de narrativas orais, narrativas escritas, e notas de campo”.

### **3.2. Procedimentos da coleta dos dados**

A entrevista narrativa foi utilizada para coletar os dados, pois através desta técnica a oportunidade de ter vez e voz e expor com mais expansividade questões referentes a temática possibilita aos participantes a liberdade de melhor se expressar e, assim, podemos fazer uma análise mais depurada dos dados.

A entrevista narrativa é um procedimento de construção de dados que busca compreender as experiências do indivíduo, inseridas em uma realidade social determinada. Assim, privilegia a introspecção do entrevistado que, pela linguagem, atribui significado às suas experiências, por meio de narrativas construídas segundo seus próprios critérios de utilização e relevância. (RAVAGNOLI, 2018, p. 9).

A entrevista narrativa possibilita o entrevistado a narrar suas experiências vivenciadas no seu contexto histórico e social de um determinado fato específico acontecido no seu dia-a-dia e é através destas narrativas que pesquisadores têm a oportunidade de melhor descrever e analisar esses fatos narrados pelo entrevistado. Podemos caracterizar a entrevista narrativa como uma conversa ocasional entre entrevistado e entrevistador onde este não interfere diretamente na fala do sujeito que está narrando suas vivências e experiências, mas dá subsídios para que ele melhor especifique os fatos.

A característica principal da entrevista narrativa é a não interferência do pesquisador durante o relato do entrevistado. O papel do pesquisador é apresentar ao entrevistado uma questão gerativa não direcionada a respostas pontuais e que encoraje uma narração extemporânea, ou seja, improvisada, não previamente elaborada. Diferentemente dos outros modelos de entrevistas, o pesquisador não formula perguntas indexadas, com referências explícitas, e sim, propõe um tema acerca da realidade sob investigação para que o entrevistado o desenvolva da maneira como considerar conveniente, no momento de seu relato. Nesse relato, o narrador deixa marcas de suas experiências vividas, ou seja, estruturas processuais de seus cursos de vida. (RAVAGNOLI, 2018, p. 2).

A entrevista narrativa é possibilidade de aprendizado, de reflexão, de auto avaliação, onde o pesquisador tem a oportunidade de colaborar com o entrevistado e os dois saem com uma rica bagagem de aprendizado deste momento, visto que o entrevistador deixa o entrevistado bem à vontade para que possa narrar, por exemplo, suas experiências, suas percepções, sua trajetória pessoal e profissional ou sua história de vida.

É importante saber que a entrevista narrativa não é somente chegar e fazer as perguntas para o entrevistado, antes disso acontecer é necessário seguir alguns passos. Portanto, há necessidade de se atentar para algumas fases, como enfatizam Jovchelovitch e Bauer (2002, p. 97).

Figura 1: fases da entrevista narrativa

<b>Fases da entrevista narrativa</b>	<b>Regras para a entrevista</b>
Preparação	Exploração do campo; Formulação de questões exmanentes.
Iniciação	Formulação do tópico inicial para narração; Emprego de auxílios visuais (opcional)
Narração central	Não interromper; Somente encorajamento não verbal ou paralinguístico para continuar a narração; Esperar para sinais de finalização ( “coda”).
Fases de perguntas	Somente: “Que acontece então? ” Não dar opiniões ou fazer perguntas sobre atitudes; Não discutir sobre contradições; Não fazer perguntas do tipo “por quê? ”; Ir de perguntas exmanentes para Imanentes.
Fala conclusiva	Parar de gravar; São permitidas perguntas do tipo “porquê?”; Fazer anotações imediatamente depois da entrevista.

Fonte: Jovchelovitch e Bauer (2002, p. 97).

A preparação, é a fase em que o pesquisador terá que ter definido quem serão os sujeitos a serem entrevistados, ter tido uma conversa inicial e nem que seja um breve conhecimento com relação a esta pessoa, ou seja, criar uma aproximação amistosa, no sentido de fazer com que a entrevista aconteça de forma mais aconchegante e tranquila. Neste momento, o roteiro de perguntas já deverá estar delineado baseado no que foi definido na problemática e nos objetivos da pesquisa. A segunda fase é a iniciação, é onde as questões serão pontudas com cautela e estratégias que ajudem na narração do entrevistado, não podemos fazer demasiadas perguntas nem interrupções desnecessárias, precisamos deixar o sujeito bem à vontade para narrar suas percepções advindas do que foi perguntado. No final desta fase, se percebermos que não foi explicitado bem o que foi perguntado podemos instigar a falar mais. Sendo assim, perpassa pela fase da narração central já evidenciando com a fase de perguntas, porém nunca devemos os contradizer e nem fazer perguntas do tipo “por que”? Ou seja, a fase dos questionamentos só deve acontecer quando, de fato, se tiver certeza de que o participante finalizou sua narrativa.

A fase final é a fase conclusiva, nesta já não gravamos mais, mas conduzimos uma conversa com o entrevistado, pois é um momento em que podem surgir perguntas do tipo a que foi perguntado anteriormente, é onde a atenção precisa ser redobrada porque pode surgir bons contextos que não foram evidenciados na hora da gravação.

Depois de realizados todos esses momentos, começamos a transcrição detalhada do que foi coletado e, posteriormente, as análises. Então, essas etapas ajudam a nortear e realizar uma boa entrevista narrativa, com possibilidade de coletar dados mais consistentes para a pesquisa.

### **3.3. Caminho percorrido na busca dos participantes e lócus da pesquisa**

Em busca dos participantes da pesquisa, alguns professores foram procurados para uma aproximação e possível aceitação do convite para a pesquisa. Foi dada a preferência, baseada nos critérios previamente estabelecidos para a escolha desses prováveis participantes: a) professores efetivos da instituição UFAM; b) estar em pleno exercício da docência no contexto do ensino remoto; c) estar exercendo a docência universitária em um dos seis cursos oferecidos no IEAA. Diante de todo o contexto vivenciado por esses professores participantes, certamente, todos estão aptos a participarem de uma pesquisa com esse viés acadêmico-científico, pois estão diante de si com a responsabilidade pela formação inicial de estudantes dos seis cursos oferecidos no IEAA. Após uma busca exploratória, foi possível ter um rol de professores que se encaixavam nos critérios e que poderiam, de forma voluntária, estar disponível para participarem da pesquisa.

Inicialmente, foi elaborado o roteiro da entrevista narrativa, que foi organizado em eixos norteadores, sendo o primeiro referente à docência universitária no ensino remoto; a participação e uso das TDICs nas aulas e desafios acadêmico-pedagógicos. Em seguida, foi feito o contato prévio com professores, via aplicativo de conversas WhatsApp para fazer-lhes o convite. Esse contato por esse aplicativo, foi em observância às restrições pelo fato de ainda não estarmos em contato direto com os professores. Nesse contato foi explicado sobre a pesquisa e na expectativa de resposta positiva, foram dadas outras informações sobre o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) em que solicitava a autorização para que a entrevista, se possível, poderia ser de forma presencial e gravada, caso contrário poderia se via Google Meet. Após o convite ser aceito, foi agendado o dia para realizar as entrevistas, de acordo com a disponibilidade de tempo de cada professor participante.

Vale ressaltar que depois de ter conversado e feito o convite para seis professores, todos aceitaram e, foi enviado por WhatsApp e e-mail o TCLE a quem não foi possível entregar pessoalmente. Dos seis professores, dois preferiram que a entrevista fosse pessoalmente e os outros quatro, via Google Meet. Então, para preservar o anonimato e por serem docentes universitários, os mesmos serão nomeados de (D1, D2, D3, D4, D5, D6).

Depois dos dados coletados foi dado início a transcrição das entrevistas seguido da análise do material que é uma das etapas finais de todo o trabalho e, isso, requereu muita atenção e paciência, por não ser uma etapa fácil de se realizar, pois não se trata de uma descrição por descrição. Temos que interpretar, fazer inferências, com embasamento teórico, confrontando com a fundamentação baseada em autores que dizem algo a respeito daquilo.

Dessa forma, a análise de conteúdo foi o método que deu respaldo para o tratamento dos dados. Para Bardin (1977, p. 42) a Análise de Conteúdo é:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Concordamos que a análise de conteúdo faz uma abordagem mais detalhada sobre os dados da pesquisa, dando melhor respaldo para a compreensão dos sentidos mencionados pelos participantes da pesquisa. Como afirma Chizzotti (2006, p. 98), “o objetivo da análise de conteúdo é compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas”.

Neste mesmo contexto mencionamos Minayo (1994, p.74) que também discorre sobre a análise de conteúdo, trazendo basicamente como outros autores que:

[...] através da análise de conteúdo, podemos encontrar respostas para as questões formuladas e também podemos confirmar ou não as afirmações estabelecidas antes do trabalho de investigação (hipóteses). A outra função diz respeito à descoberta do que está por trás dos conteúdos manifesto, indo além das aparências do que está sendo comunicado. As duas funções podem, na prática, se complementar e podem ser aplicadas a partir de princípios da pesquisa quantitativa ou da qualitativa.

A análise de conteúdo deu embasamento para o tratamento dos dados coletados apoiados por Bardin (1977) e Franco (2008), em que destacam fases importantes a serem observadas nesse processo. A pré-análise, é fase de leituras, de escolha de documentos, ou seja, é nesta fase que os materiais são organizados para nortear a análise.

A pré-análise é a fase de organização propriamente dita. Corresponde a um conjunto de buscas locais, de intuições, de primeiros contatos com os materiais, mas tem por objetivo sistematizar os “preâmbulos” a serem incorporados quando da constituição de um esquema preciso para o desenvolvimento das operações sucessivas e com vistas à elaboração de um plano de análise. (FRANCO, 2008, p. 51).

Nesta fase a organização de todos os textos auxiliam na análise. As leituras mais apuradas contribuem para compreender melhor a temática e uma melhor percepção das mensagens que fazem parte das entrevistas.

A segunda fase é a exploração do material, em que as unidades de registro são identificadas. Para Franco (2008, p. 41) “é a menor parte do conteúdo, cuja ocorrência é registrada de acordo com as categorias levantadas”. Como também a Unidade de Contexto que “é a parte mais ampla do conteúdo a ser analisado, porém é indispensável para a análise e interpretação dos textos a serem decodificados”. (FRANCO, 2008, p. 47). Nesta fase se deu destaque aos eixos temáticos que melhor direcionaram a análise.

A terceira fase é o que chamamos de tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. Para Bardin (1977, p. 117), esta fase acontece por meio de uma “operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos”. Ou seja, nesta fase foi onde aconteceu de forma clara e minuciosa a descrição dos dados, a análise de conteúdo em si, como também as inferências e a interpretação.



## CAPÍTULO IV

### 4. DESAFIOS ACADÊMICO-PEDAGÓGICOS NO CONTEXTO DO ERE

Este capítulo refere-se a análise dos dados que foram coletados, descritos e interpretados à luz da Análise de Conteúdo. A Análise de Conteúdo requer algumas fases que são importantes para esta etapa da pesquisa que não é uma das mais fáceis de se fazer, pois requer dedicada atenção em pormenores que podem enriquecer o trabalho.

A primeira fase é a pré-análise, nesta fase organizamos os materiais baseado nos eixos definidos e foram feitos os registros das falas dos participantes. A segunda fase, foi a exploração do material, definido na primeira fase. Esta é a parte mais longa do trabalho e foi necessário fazer uma leitura atenciosa para melhor entendimento do que fora dito. A terceira fase foi o tratamento dos resultados. Nesta fase foi feita a análise de todo o material, com as inferência e apoio de autores que referenciam os assuntos em evidência. Minayo (1994, p. 76) explicita essas três fases.

Na primeira fase, em geral, organizamos o material a ser analisado. Nesse momento de acordo com os objetivos e questões de estudo, definimos, principalmente, unidade de registro, unidade de contexto, trechos significativos e categorias. Para isso, faz-se necessário que façamos uma leitura do material no sentido de tomarmos contato com sua estrutura, descobrimos orientações para a análise e registrarmos impressões sobre a mensagem. Na segunda fase, o momento é de aplicarmos o que foi definido na fase anterior. É a fase mais longa. Pode haver necessidade de fazermos várias leituras de um mesmo material. A terceira fase, em geral, ocorre a partir de princípios de um tratamento quantitativo. Entretanto, como estamos apresentando procedimentos de análise qualitativa nessa fase devemos tentar desvendar o conteúdo subjacente ao que está sendo manifesto [...].

Os resultados e discussões foram apresentados por categorias de aproximação de sentidos, para isto recorreremos a Minayo (1994, p. 70) que nos ajuda na compreensão de que:

A palavra categoria, em geral, se refere a um conceito que abrange elementos ou aspectos com características comuns ou que se relacionam entre si. Essa palavra está ligada à ideia de classe ou serie. As categorias são empregadas para se estabelecer classificações. Nesse sentido, trabalhar com elas significa agrupar elementos, ideias ou expressões em torno de um conceito capaz de abranger tudo isso. Esse tipo de procedimento, de um modo geral, pode ser utilizado em qualquer tipo de análise em pesquisa qualitativa.

Vale ressaltar que esta pesquisa estabeleceu, previamente, os eixos categoriais para facilitar a interpretação dos dados na busca do sentido imanente, ou seja, aquilo que é

possível compreendermos de forma imediata. Segundo Weller e Otte (2014, p. 328) esta etapa “permite a identificação dos tópicos ou temas discutidos no decorrer da entrevista.

### **EIXO I – Docência universitária no ensino remoto**

Sobre este eixo *Docência Universitária*, os participantes foram instigados a narrarem sobre a docência universitária no contexto do ensino remoto no IEAA.

*É um momento difícil! É uma condição nova, acho que ninguém estava preparado para viver o que estamos vivendo desde 2020 quando paralisou as aulas. Quando paramos em março do ano de 2020, eu imaginava que fosse por quinze dias que a princípio era isso, e ficamos na expectativa de retornar. Aí venceu os quinze dias e prorrogou mais e acabou que as aulas foram suspensas por um longo tempo. Então, hoje como eu posso descrever a docência universitária nesse contexto do ensino remoto, digo que é de aprendizagem, porém, muito difícil. (D1)*

*Muito confuso e difícil para ser exato! Porque no ano de 2020 não sabíamos o que exatamente iríamos fazer, a gente tinha a oposição desde o princípio quanto ao ensino remoto porque sabíamos a realidade dos estudantes, que a maioria não tinha notebook, nem internet banda larga, então não tinham possibilidade de assistir as aulas. Nas oportunidades que tínhamos defendemos e optamos pelo retorno presencial, mas não foi possível voltarmos e tivemos que trabalhar e ensinar de forma remota. Posso dizer que foi muito difícil por questão dos problemas de acesso, a internet que não colabora, a energia também, assim foi tudo fragmentado. Atualmente, nesse período de 2021/2 a gente insistiu novamente para que as aulas fossem presenciais pelas condições serem melhores, os professores já estavam vacinados e de junho para cá começou um quadro de queda de contaminações e mortes relacionada ao coronavírus e o CONDIR permitiu que voltássemos e atualmente estamos com algumas disciplinas presencial, não estão todas porque tem duas professoras que não estavam aqui na cidade e que não poderiam retornar e também há alguns alunos que não estão na cidade também, então, basicamente, as disciplinas do primeiro e terceiro período continuaram remotas, as do quinto e sétimo estão presencial. (D2)*

*A docência é cansativa, tem pouca interação por parte dos alunos nas aulas, posso dizer que está sendo bem desgastante e complicada trabalhar dessa forma e, isso, é mais pelo fato dessa falta de interação que é totalmente diferente do que quando estamos em sala de aula presencial. (D3)*

*Descrevo como um momento bem desafiador, por conta da limitação de recursos que tanto o docente como os discentes apresentam algumas fragilidades e sabemos também que tem a questão da internet que não ajuda muito, a falta de energia elétrica também e a questão dos discentes não terem acesso aos livros didáticos da biblioteca. Existe um preparo da universidade através de cursos online para com os docentes, para orientar com as tecnologias digitais, tivemos uma contrapartida boa em relação ao preparo para fazer o ensino remoto, claro que ainda falta muito, mas isso já é um bom caminho andado. (D5)*

*Posso afirmar que é um momento muito desafiador, onde tanto nós docentes, como os discentes tivemos muitas dificuldades de trabalhar e estudar nesse contexto. Eu nunca havia trabalho dessa forma à distância, não tinha nenhuma experiência nesse sentido, então eu tive que me readaptar. Eu precisei me aproximar das tecnologias digitais para aprender a trabalhar com tal, ou seja, tive que praticar. Uma das minhas maiores*

*dificuldades que eu tive foi ter que apoiar todo meu trabalho nesses aplicativos e tecnologias para que eu pudesse ministrar minhas aulas. Então, trabalhar remotamente foi um desafio, mas eu considero que tive muitos ganhos com isso, foi uma experiência muito boa, aprendi muito com as tecnologias, com os alunos, com os colegas de profissão. Então, para mim ser professora de ensino de Física durante o ensino remoto, me trouxe muitos aprendizados. E isso serviu para eu poder valorizar muito mais o ensino presencial. (D6)*

Diante dessas narrativas, a docência universitária no contexto do ensino remoto foi um processo difícil, portanto, desafiador. Foi assim que os participantes se reportaram, em que ambos perceberam suas dificuldades e também a dos estudantes. Mesmo sendo difícil, desafiador e cansativo, foi evidenciado que foi um processo de aprendizagem e de adaptação com a nova realidade vivenciada no âmbito da docência universitária. Aliás, no âmbito da educação no Brasil e no mundo. Foi percebido que os professores não estavam preparados para trabalhar nesse formato e tiveram que se reinventar em busca de aprender a utilizar as tecnologias digitais que foram imprescindíveis no contexto do ensino remoto emergencial e, isso, demandou um esforço a mais por parte deles.

No contexto pandêmico, o funcionamento das aulas no ensino superior, foi vista como um caminho que pareceu o mais simples. Para Gusso et al. (2020, p. 7), essa decisão por algumas instituições de ensino superior, foi baseado em três premissas.

A primeira é que todos os envolvidos em um processo de ensino, estudantes e professores, têm fácil acesso a recursos *on-line*. A segunda é que estudantes e professores estão em condições (de saúde, psicológicas, de manejo dos recursos eletrônicos etc.) para a realização das atividades de forma remota. A terceira é que ensinar é transmitir “conteúdo” e que, basicamente, se o professor apresentou informações, ele ensinou e os estudantes aprenderam. No caminho simples, as aulas são transmitidas de modo síncrono ou assíncrono e envolvem basicamente decisões como o tipo de aplicativo a ser utilizado para transmitir aulas (Skype, Zoom, YouTube, Hangout, Meet etc.).

A tomada por essa decisão parece não ter levado em consideração a realidade dos estudantes Brasil a fora. São realidades diversas, em especial, nos rincões do vasto Amazonas em que a precariedade da internet deixa professores e estudantes em situações desprivilegiadas.

Lidar com a realidade que a docência universitária se deparou em relação ao ensino remoto diz respeito não só aos professores, mas, também aos estudantes que não dispunham de meios econômicos para estudar de forma remota por não terem equipamentos necessários além da questão da internet de má qualidade, impossibilitando vários estudantes de terem

acesso às aulas do início ao fim e, isso, de alguma forma se refletia no desenvolvimento das aulas.

Podemos inferir, que na adversidade temos oportunidades diferentes de aprendizado, como foi o caso de professores que diante das circunstâncias ensinaram e aprenderam através das tecnologias digitais, isso, certamente, teve uma contribuição significativa de aprendizado em que nesse espaço de tempo o que eles não sabiam, agora se tornou mais fácil manusear, pois o uso dessas ferramentas, depois do contexto pandêmico tende a não ser mais desligado do cotidiano profissional.

Ao se reportarem sobre *experiências que foram adquiridas* como professores universitários, vivenciando um contexto tão adverso para a educação, foi narrado que:

*Tive experiências boas e outras não tão boas, de experiências positivas eu aprendi a lidar melhor com outras metodologias de ensino, busquei estratégias de como era que se fazia uma aula online, gravações de aulas, mexer no Google Meet, então eu procurei aproveitar as oportunidades que a UFAM disponibilizou de cursos que são para nos ajudar a trabalhar nesse contexto de aulas online e fui fazendo esses cursos online. Quanto a experiências não tão positivas eu vejo que não há um retorno positivo por parte dos alunos com a questão do aprendizado, eu percebo que as vezes parece que estou falando sozinha, os alunos parece que estão ali, mas ao mesmo tempo não estão, eu pergunto sobre a aula e não respondem e eu fico meio que nervosa e estressada, porque eu não sei, de fato, se os alunos estão me ouvindo e compreendendo ou se aconteceu alguma coisa com estes, porque eles dificilmente me dão retorno durante as aulas. (D1)*

*Teve a questão do contato com as tecnologias de forma ostensiva que eu não tinha tido antes, como o uso do Google Meet, as gravações de aulas, desenvolver com muito mais detalhes as aulas, os slides, então tudo isso serviu como uma aprendizagem para mim, pelo fato de antes eu não me ater tanto para essas questões e agora isso é preciso. Eu tive que mexer mais no aplicativo de conversa WhatsApp, porque essa forma exigiu isso, e comecei a usar como uma forma de destilar informações para os discentes e isso são coisas que no geral eu não fazia, porque não era preciso pelo fato de disponibilizar os textos na xerox em forma de apostilas no começo de cada semestre e discutíamos estes no decorrer das aulas. (D2)*

*A experiência foi trabalhar com essas tecnologias digitais, que é uma forma diferente da que trabalhávamos antes e vejo isso como uma experiência positiva pelo fato de que estamos sempre aprendendo algo novo através das tecnologias e isso vai nos beneficiar muito, até quando voltarmos presencial, é algo que estamos aprendendo e podemos considerar que é para a vida. Eu me sinto um pouco mais preparado para encarar essa realidade apesar de não concordar com o ensino remoto, mas é o que temos. (D5)*

*Foi em relação ao aprendizado e conhecimento relacionado as tecnologias digitais, e aprendi a valorizar mais o contato pessoal, tanto com meus alunos, como também meus colegas de profissão, que antes eu não via como estou vendo agora. (D6)*

O ponto em comum evidenciado nas falas dos professores como experiência, foi perceber o lado positivo que o uso das tecnologias proporcionou ao aprendizado nessa área. A partir do ERE, estes ficaram mais familiarizados com as ferramentas, principalmente, ao uso constante e necessário da plataforma Google Meet, da ferramenta WhatsApp e gravações de aulas. A questão do aprendizado adquirido com o uso das tecnologias digitais está de forma explícita nas narrativas dos participantes.

Diante do exposto, podemos inferir que houve novas atitudes por parte dos professores, em usar o aprendizado no manuseio das tecnologias a favor de suas práticas pedagógicas. Como confirma Firmino et al. (2021, p. 294) que “nesse contexto, o professor teve que, obrigatoriamente, reinventar sua prática e o primeiro passo para a inserção destas mudanças residiu na familiarização e apropriação de saberes tecnológicos relacionados ao uso das TDIC”.

Ficou evidenciado que esse contexto possibilitou a evolução no aprendizado dos professores, pois se apropriaram das tecnologias e passaram a ter outras percepções sobre o seu uso no processo de ensinar e aprender. Mas, vale ressaltar que tiveram experiências negativas nesse processo. Na fala de (D1) fica explícito a falta de interação dos estudantes nas aulas, pois, na maioria das vezes, suas câmeras não eram ligadas, o que gerava certo incômodo, pois a impressão que dava é que estava ali no ambiente virtual falando só. Não havia, praticamente, retorno no decorrer das aulas e, isso, era causador de estresse.

A ausência da interação e da relação interpessoal natural e física, face a face, bem como a ação de desativar câmera e áudio em videoconferências, consolida a lógica unidirecional do ensino e aumenta ainda mais a percepção dos professores de estarem falando sozinhos. (SANTOS; SILVA; BELMONTE, 2021, p. 247).

Concordamos com essa posição, pois não é fácil o professor se esforçar para proporcionar o melhor de si e não ter o retorno. Isso é desanimador, quando se percebe que a falta de interação trouxe a sensação de total isolamento, literalmente falando, onde não se tem certeza se na sala há, de fato, alguém interessado na aula e aprendendo o que está sendo ensinado.

Com relação as *práticas pedagógicas* no contexto das aulas remotas, assim foi narrado:

*Eu tenho procurado vivenciar outro tipo de metodologia, eu vou em busca de novas estratégias, mas geralmente dessa forma remota não tem como a gente fugir muito, então, eu abro o Google Sala de Aula e disponibilizo todo o material que iremos utilizar durante o período como também plano de ensino, organizo a sala com dois tópicos*

*sendo um de aulas síncronas e outro de aulas assíncronas e, assim, deixo o material que é referente a essas aulas, disponibilizo também a gravação das aulas.*

*Crio a biblioteca que é onde eu coloco os textos das leituras obrigatórias e complementares, quando solicito uma atividade coloco o link onde será anexado essa atividade, também é na sala de aula. Para procurar chamar a atenção dos alunos para a aula, faço com os alunos produção de textos online, eu crio um documento no Google, compartilho com os alunos e dou um tempo para lerem o material, retirar as informações que estes acham essenciais e depois juntamos todas as informações que cada um dos alunos achou pertinente, depois eu abro o documento e aí transformamos em um texto único. Então, as informações são anexadas em um texto único e eu ensino como formatar. Vejo que desse formato está sendo mais produtivo com esse material compartilhado. Dessa forma eu vou testando diversificadas estratégias e assim estou conseguindo fazer com que eles participem e está dando certo. Porque o mais importante é a qualidade e não a quantidade, eu não posso só solicitar que eles façam determinado trabalho eu preciso ajuda-los, porque sabemos que estudar dessa forma não é igual dentro de sala de aula que a gente tira dúvidas, esclarece as coisas ali pessoalmente tendo em vista que é muito diferente e muito mais eficaz no meu ponto de vista do que dessa forma que estamos agora. (D1)*

*As minhas aulas foram feitas muito mais focadas em seminários, em aprendizagens Baseadas em Grupos (TBL, esse é um termo em inglês: team based learning) e eu trabalhava o TBL assim: eu fazia uma atividade individual com os alunos, depois os dividia em duplas ou trios e criava uma sala de aula para cada grupo e eles faziam a mesma atividade, que era discutir os textos e me apresentar argumentos convincentes sobre o que eles aprenderam sobre o assunto, e assim um vai aprendendo com o outro, também utilizei a metodologia de sala de aula invertida (que é onde eu disponibilizo o texto aos estudantes e estes estudam antes da aula, e depois quando estiverem na aula com os colegas, estes discutem entre si sobre o que aprenderam do texto e tiram dúvidas com a minha ajuda), e isso foi bem legal, na verdade eu tive que adaptar essas metodologias porque a gente sabe que trabalhar remotamente é diferente do presencial. Eu tentei trabalhar mais com vídeos, fórum de discussão e eu procuro fazer com que eles falem nem que seja de forma breve, então eu acabei entrando em contato com práticas que antes eu já ouvia falar, mas que eu não tinha tido contato e agora eu procurei exercer elas e de uma forma até mais incrementada para dá uma melhor ênfase no processo de ensinar e aprender e que não seja de forma tão cansativa. E essas foram alternativas que eu busquei para ver se os alunos participassem e interagissem mais nas aulas e que fosse mais dinâmica e digo que no início não foi fácil, mas agora está dando certo sim. (D3)*

*Eu procurei ler artigos, assistir lives e vídeos para poder especificar as minhas práticas nas aulas, na verdade eu procurei tentar inovar minhas aulas, como eu ministro a disciplina de Botânica e como é difícil levar os alunos para o laboratório, aí eu pensei, porque não, fazer meus alunos conhecerem mais as plantas que tem no quintal de sua casa, então a maior prática nesse sentido, vai ser associada diretamente com relação ao conhecimento que os alunos estão aprendendo com as próprias plantas que tem no quintal deles. Posso dizer que a grosso modo foi uma prática motivadora, que consegui conciliar o aluno e seus familiares, porque durante essas aulas, os alunos com seus celulares, ligavam suas câmeras e seu áudio e falavam as plantas que estavam pertencentes ao seu quintal e quando os alunos não sabiam ou não lembravam o nome desta, como também a finalidade terapêutica ou comestível estes perguntavam de seus pais ou avós e isso tornou a aula muito rica para aquele conteúdo. Realizando minhas práticas pedagógicas dessa forma reinventando eu conseguir publicar um capítulo de um livro que foi justamente publicado pela editora da UFAM, recentemente. (D4).*

Nas narrativas de (D1, D3 e D4) fica explícito que procuravam fazer práticas diferenciadas como uma forma de chamar atenção dos discentes e fazer com que estes interagissem. Como relatado, por (D4) que teve que buscar práticas alternativas e viáveis de serem trabalhadas, o que requereu de sua parte investimento de tempo para pesquisar em vídeos, artigos e até em lives assistidas. Outros professores, também, se reinventaram, usando a criatividade pedagógica que fossem pertinentes com o que estava sendo ensinado. Dessa forma, os professores foram construindo práticas pedagógicas que envolvesse a participação e despertasse a motivação dos estudantes para querer aprender.

A motivação para aprendizagem é algo que pode ser construída, segundo Bacich e Moran (2018, p. 43).

A aprendizagem é mais significativa quando motivamos os alunos intimamente, quando eles acham sentido nas atividades que propomos, quando consultamos suas motivações profundas, quando se engajam em projetos para os quais trazem contribuições, quando há diálogo sobre as atividades e a forma de realizá-las. Para isso, é fundamental conhecê-los, perguntar, mapear o perfil de cada estudante. Além de conhecê-los, acolhê-los afetivamente, estabelecer pontes, aproximar-se do universo deles, de como eles enxergam o mundo, do que eles valorizam, partindo de onde eles estão para ajudá-los a ampliar sua percepção, a enxergar outros pontos de vista, a aceitar desafios criativos [...].

Podemos inferir que houve, por parte desses professores, um momento de planejamento de suas aulas o que impede a improvisação das práticas pedagógicas. Para Silva (2019, p. 51), a prática pedagógica está,

Relacionada com o processo mais específico do ensinar e do aprender e, por isto, constitui-se como um espaço dinâmico entre teoria e prática. Por sua dimensão social, seu caráter de intencionalidade, é mais ampla, mais complexa. É uma construção contínua, marcada de subjetividades e singularidades do professor.

Neste mesmo sentido, a prática pedagógica requer a intencionalidade do professor, e por exigir tempo e disponibilidade para tal, nem todos os professores tem a predisposição para sair do comodismo e buscar outras possibilidades que tornem o ensino e a aprendizagem ao alcance de uma determinada turma.

Para os professores (D2) e (D6), a melhor alternativa foi permanecer com as aulas no estilo tradicional, como enfatizado.

*Considero elas de forma muito tradicional, mas com o objetivo de passar o máximo de informação possível para os alunos, pelo fato de eles demonstrarem uma menor concentração nas aulas eu pego os textos, destrincho, usando exemplos e passagens, fazendo a explicação nos slides e organizar de modo que eles consigam assimilar e*

*acompanhar o que estou querendo passar, sendo o mais claro possível, mesmo assim não deixa de ser tradicional. E isso é a melhor forma que eu consegui aplicar minhas metodologias porque eu trabalho com literatura e uso muitos textos. (D2)*

*A minha prática pedagógica eu confesso que foi muito tradicional, eu não tive muita criatividade nas minhas aulas, não foi nada diferente do que eu trabalhava presencial, trabalhei com seminários, produção de texto e foi assim, procuro manter o diálogo com meus alunos e isso me tomou muita energia, no sentido de eu pedir que meus alunos falassem e participassem das aulas e isso não foi fácil, mas com o tempo eu consegui fazer com que alguns participassem, não consegui cem por cento, mas para mim já foi bem gratificante. Vejo que eu conseguir passar os conteúdos e fiz com que os alunos aprendessem as temáticas abordadas. (D6).*

Esta positividade dos professores em não omitir ou camuflar suas realidades pedagógicas, nesse contexto, serve como reflexão, pois se os professores já estavam bem adaptados a esse modelo de ensino, para eles não fazia diferença agirem de outro modo. Certamente, que alguns professores não conseguiram se adaptar ao ensino remoto diante de inúmeras dificuldades, entre elas em trabalhar com as tecnologias digitais. Mas, o importante foi perceber que houve o reconhecimento de que a forma do ensino utilizada por esses participantes foi tradicional. Mas, como discorrem Barreto e Rocha (2020) “no atual contexto da educação remota, a reprodução de uma metodologia de ensino tradicional tem interferido negativamente no engajamento e motivação dos estudantes nas atividades à distância”.

Os discentes nesse formato de ERE estão mais propícios a se desvincular das aulas online, visto que é considerado cansativo ficar na frente de uma tela de notebook ou celular, vendo o professor ministrar sua disciplina. Então, trabalhar de forma tradicional nesse contexto parece não ser tão promissor. No ensino e na aprendizagem é necessário o envolvimento de todos em um único objetivo.

## **EIXO II – Participação e o uso das TDCs nas aulas**

Quanto a percepção que os professores têm dos estudantes quanto ao uso das TDICs, tivemos as seguintes narrativas:

*Eu percebo que ainda hoje eles sabem bem pouco, o uso que eles faziam das tecnologias antes do ensino remoto era mínimo, mais voltado para redes sociais, sites e outros aplicativos. Então, eles tiveram bastante dificuldades em fazer uso das tecnologias que é preciso para estudar remotamente, não sabiam de todas as possibilidades de usar o Google Sala de Aula e Meet. Então, posso dizer que percebo que eles também tiveram que aprender praticando. (D2)*

*Eu esperava mais dos alunos, o que eles mostram é que tem muitas dificuldades a respeito das tecnologias, eu achava que não iam ter dificuldades por conta de que essa geração é muito das redes sociais e nas aulas eu percebia que muitos não sabiam nem*



*como mexer e usar. Então, eu percebo que tanto eles quanto eu ainda estamos aprendendo a lidar com esses recursos. Outra percepção minha é a dúvida se os alunos estavam mesmo ali na sala de aula, porque a primeira coisa que eles perguntam no início da aula era se a aula seria gravada e, isso, me dá a sensação de que na hora da aula iam usar o tempo para fazer outra coisa e quando eu disponibilizasse a gravação aí eles assistiriam. Outras vezes faço perguntas e alguns não respondem e isso me causava dúvidas e eu tinha/tenho a impressão de que só estava eu na sala, muitas vezes. Quando solicito que liguem as câmeras eles falam que a internet está ruim e, isso, me causa um certo incomodo. (D3)*

*Eu percebi que eles no início nem sabiam usar as tecnologias digitais e foram aprendendo ali na prática no decorrer do período, não sabiam como ligar a câmera do Google Meet, como interagir e também muitos nem como acessavam o link para entrar na aula. É uma tecnologia que veio e já estava sendo utilizada há bastante tempo, só que com o ensino remoto isso se tornou mais evidente. Durante as minhas aulas quando eu fazia apresentação no Power point a cada três ou quatro slides eu colocava/coloco perguntas relacionada ao assunto e para cada pergunta eu direcionava/direciono para três ou quatro alunos diferentes, então, eu fazia a pergunta e o aluno da vez ligava/liga seu áudio e responde, então essa foi a forma que eu encontrei de poder saber se eles estavam presentes ou não na aula. (D4)*

*Os estudantes têm dificuldades na utilização das tecnologias digitais, alguns mostram até não ter domínio do notebook, que até preferem assistir aulas pelo celular, a falta de familiaridade com o ambiente virtual ainda é muito grande. Vale ressaltar também que a vulnerabilidade social dos estudantes é gigantesca e acaba afetando o rendimento deles, justamente por não terem condições de adquirir os equipamentos necessário para assistir uma aula remota. (D5)*

Nas falas de (D2, D3, D4 e D5) as respostas se assemelham ao narrarem que suas percepções sobre as dificuldades dos estudantes estava em não saberem lidar principalmente, no início do período letivo, com as TDICs. Concordamos que, de fato, os estudantes estavam mais habituados ao uso das tecnologias com base nas redes sociais e não faziam uso para a aprendizagem de cunho acadêmico ou formativo. É importante destacar que a aprendizagem por meio das TDICs não acontece de forma rápida, principalmente, para quem não tem à sua disposição os equipamentos, como um computador ou notebook. Para Menezes e Mota (2019, p. 102) “para que isso ocorra é preciso refletir e entender como acontece tal processo e como utilizar-se dele para otimizar o tempo de estudo e a aquisição de conhecimentos”.

Por certo, a falta desses equipamentos ou dispositivos, pode ser até um complicador para o aprendizado. E neste sentido, vale o esforço e a preocupação dos professores em usar estratégias para a adesão de participação dos estudantes.

Para os professores (D1 e D6), a percepção dos estudantes traz uma diferença dos demais, ao dizerem que:

*Eu percebo muito comodismo, é como se eles não procurassem aprender sobre essas tecnologias ou até mesmo sabem, mas não procuram mostrar que sabem. Quando eles*

*têm que falar escrevem no chat dizendo que o áudio não funciona e entre outras coisas, mas eu não posso generalizar, eu não tenho como saber de fato até que ponto isso é verdade ou não, mas eu percebo muitas dificuldades com relação as tecnologias, porém o que eu preciso fazer é leva-los a usar essas ferramentas, para assim eles conseguirem aprender. (D1)*

*Eu percebia que a maioria dos meus alunos tinham/tem uma habilidade muito grande de manusear as tecnologias digitais, o único problema que eu via que faltava uma internet de qualidade e equipamentos adequados para assistir as aulas porque, às vezes, o aluno tem só o celular e como a gente sabe não tem como fazer tudo só por ele, então, era necessário o uso do notebook e alguns não tinham. (D6)*

Podemos inferir que o comodismo demonstrado, causa insatisfação, frustração e até desconfiança, pois essa atitude leva a isso. Mas, como reconhecem os professores, há os que não dominam mesmo por não terem relação com as TDICs. Há situações que vai além das funções da docência, por não estarem ao alcance dos professores para resolver situações particulares que os discentes enfrentam em relação suas condições econômicas que impossibilita a aquisição de notebook, como equipamento mais viável para determinadas atividades no ensino remoto.

Para Silva; Sousa e Menezes (2020, p. 303):

O uso do Smartphone como principal ferramenta de acesso aos estudos deve ser considerada com atenção ao se pensar nos métodos e aplicativos que serão necessários para ter acesso as aulas e atividades, e no formato que estas atividades serão exigidas e executadas, pois sabemos que o Smartphone, apesar de ser um recurso mais acessível que o Notebook, possui limitações operacionais de uso com relação ao ensino.

Dessa forma, podemos inferir que são realidades diferentes, mas o compromisso com a formação ou a falta deste para quem faz o ensino superior é ponto demarcador para o êxito ou o fracasso de uma formação inicial.

Ao se reportarem sobre *as experiências positivas e/ou negativas emergidas por parte dos estudantes* nesse contexto, foi possível extrair das narrativas, o seguinte:

*De experiência positiva teve a questão da aprendizagem que eu acredito que alguma coisa eles têm aprendido, algumas disciplinas tiveram um aprendizado maior do que em outras, mas algum conhecimento ficou marcado neles eu acredito, nem que seja o mínimo e isso me deixa muito feliz. Com relação a experiência negativa foi com questão de comunicação, como eu criei um grupo de WhatsApp também eu passo algumas informações por lá e, dificilmente, eles me dão retorno. Então, no meu ver a comunicação ainda está sendo um fator negativo. (D1)*

*De positivo para alguns alunos pelo que percebi é a aprendizagem que estes adquiriram mesmo sendo dessa forma, alguns demostram que conseguem melhor hoje administrar as tecnologias do que antes, e tem também de positivo o fato de alguns alunos que não*

*são residentes de Humaitá, puderam viajar para sua cidade e ficar junto de seus familiares e isso foi bom até porque o momento de pandemia não tem sido nada fácil. De negativo digo que foi a dificuldade de estudos no ambiente em que os discentes se encontravam/encontram, porque muitos têm que ajudar em casa nos serviços domésticos, ou cuidar de filhos e isso eu sei que dificulta bastante. De negativo, em geral, eu percebo um certo desvínculo tanto pedagógico quanto emocional entre o aluno e a instituição, eu vejo que eles se sentem atualmente menos pertencentes à UFAM e às atividades, agora que estamos presenciais eu fico observando e vejo que eles vêm com mais cuidado nem parece que estão em um lugar que já estão acostumados a vim, ficam mais receosos seja pelo fato da pandemia claro, mas vejo que é como se tivessem perdido o vínculo com a instituição. (D2)*

*De positivo foi poder fazer uso e aprender mais sobre as tecnologias, que acredito e vejo ser muito importantes em nosso meio acadêmico. A experiência negativa é que muitos alunos acabaram desistindo da disciplina ou até mesmo do curso por falta de acesso à internet, eles ficavam desestimulados por não conseguirem acessar as aulas e os materiais, a participação também é um fator negativo. (D3)*

*A parte positiva é que os alunos aos poucos estão aprendendo a dominar essas tecnologias que são tão precisas e fazem parte cada vez mais de nosso dia a dia. Como negativa eu vejo o ensino e aprendizagem dessa forma remota não está sendo suficiente para meus alunos, porque eu percebo que por mais que eu explique várias vezes sinto que ainda fica dúvidas, então, vejo como um fator negativo isso tanto para mim quanto para eles. (D4)*

Com relação às experiências positivas, a percepção dos docentes (D1, D2, D3 e D4) se aproximam ao se referirem à questão da aprendizagem tanto dos conteúdos trabalhados como também do uso das tecnologias.

Por certo, o ensino remoto mesmo tendo uma dinâmica diferente do ensino presencial, alguma coisa de bom os estudantes conseguiram aprender, sempre há aquela disciplina que chama mais a atenção ou a tendência é gostarem da que tem maior facilidade em aprender. Mas, destaques interessantes em algumas narrativas, é que foram emergidas experiências positivas sobre os estudantes, como: o vínculo familiar não ser interrompido no período pandêmico dos estudantes não residentes em Humaitá. Mas, também, algumas negativas, como: certo desvínculo tanto pedagógico quanto emocional entre o aluno e a instituição, em que eles se sentem atualmente menos pertencentes à UFAM e às atividades. Também, nem sempre o discente disponibiliza em casa um ambiente adequado para assistir as aulas, pelo fluxo de pessoas que atrapalha a concentração.

A “falta de espaço favorável” está diretamente relacionada com a questão da dispersão da atenção e uma influencia diretamente a outra. Essa dificuldade mais uma vez expõem as desigualdades sociais e estruturais que prejudicam a promoção de uma igualdade maior no processo educacional, visto que a maioria dos

discentes não dispõe de um espaço saudável para estudar em seus domicílios. (SILVA; SOUSA; MENEZES, 2020, p. 309).

A comunicação e a interação nas aulas são fatores que deixaram a desejar no ensino remoto, na percepção de (D1 e D5) que enfatizam o fato dos estudantes terem interagido menos em, algumas vezes, silenciando. O (D5) não conseguiu perceber experiências positivas, ao justificar em sua narrativa, assim:

*Eu não consigo enxergar experiências positivas por parte dos alunos nesse contexto! O ponto de vista negativo que vejo é a falta de interação dos alunos, mas não os julgo tanto por isso, vejo que muitos estão sobrecarregados de disciplinas e atividades e isso faz com que eles fiquem menos participativos nas aulas. (D5)*

Podemos inferir por essa narrativa que não houve aprendizado por parte dos estudantes, já que foi percebido a falta de interação destes e, por conseguinte, do professor, também. Para Gusso et al. (2020, p. 12 “A aprendizagem é um processo complexo influenciado por vários fatores, entre os quais a interação do estudante com o professor”.

### **EIXO III – Desafios acadêmico-pedagógicos**

Instigados a falar sobre os *desafios acadêmico-pedagógicos* em relação ao ensino e aprendizagem no ERE, os professores narraram que:

*Os desafios são muitos! Acho que o primeiro, foi sair da zona de conforto que estávamos acostumados e ir em busca de novas metodologias e testar novas abordagens, mas para além disso, o desafio de chamar atenção dos alunos para a importância e necessidade de participar das aulas, de trocar informações, de questionar e ser crítico, porque parece que tudo está sendo muito pacífico, os alunos estão só aceitando. Tem também o desafio da relação professor-aluno no ensino remoto. (D1)*

*Para mim o tempo é um principal desafio, eu nesse contexto preciso muito mais de tempo para preparar minhas aulas, e isso causa um certo desgaste físico e mental por passar muito mais horas na frente do computador seja preparando, ministrando as aulas, gravando e as vezes fazendo edição das gravações para mandar para os alunos, e isso é uma coisa que foi acrescentada nesse ensino remoto, sendo diferente do presencial que eu não demandava tanto tempo. As correções dos trabalhos também é um desafio porque tive que demandar mais tempo nas correções, porque preciso abrir documento por documento para corrigir, colocar algumas colocações e enviar novamente aos alunos por e-mail. Outro desafio foi dos alunos terem dificuldade de concentração nas aulas, a falta de leitura, que estes passaram a ler menos do que já liam, a participação nas aulas remotas também é muito baixa, posso afirmar que o desempenho geral dos alunos é muito baixo. Teve alunos evadidos, retidos e mesmo aqueles alunos que a gente considera “melhores” que tem um melhor desempenho, baixaram. (D2)*

*O cansaço do corpo e da mente, porque é uma coisa que precisa fazer que é dar aula de forma remota, mas que não é fácil isso. No início foi um desafio e tanto para eu conseguir me adaptar, o desafio de criar mecanismos para interagirmos mais com os alunos, como também novas ferramentas para ensinar de forma remota, fazer as orientações com os alunos para realizar um trabalho que se fosse presencial daria muito menos trabalho e seria mais fácil e eficaz a orientação. Outro desafio também foi fazer com que os alunos interagissem nas aulas. (D3)*

*Claro que trabalhar de forma online foi um desafio e tanto, porque eu não tinha essa prática então, eu já tinha conhecimento de algumas ferramentas, mas nem se compra a ter que trabalhar/ensinar totalmente de forma remota. Há a questão da internet também que atrapalhou muito os alunos entrarem ou até mesmo permanecer nas aulas. A internet não ajudava/ajuda, tem a questão da evasão dos alunos, no período passado por exemplo no início das aulas era uma turma grande e quando finalizamos estava somente a metade, e isso se deu por conta de internet, ou que o aluno precisava trabalhar para ajudar em casa. (D4)*

*O maior desafio é tentar prender a atenção do aluno em uma aula remota, a gente tenta se reinventar usando a tecnologia, mas claro que nem tudo a gente consegue fazer em sua totalidade em uma aula de forma remota. Mas, eu procuro, eu tento fazer da melhor forma para prender a atenção e mesmo assim não foi totalmente eficaz. (D5)*

*O primeiro desafio foi me aproximar e aprender manusear as tecnologias digitais. Eu sou uma professora que procuro sempre ter uma relação boa com meus alunos, procuro ouvi-los, então outro desafio foi nesse sentido de interagir com eles nesse formato de aulas remotas, porque quando se tá pessoalmente você olha nos olhos do aluno, então ele não fala somente com palavras e sim com o corpo, o olhar, então pessoalmente essa interação é muito mais dinâmica e facilitada pelo contato pessoal, no ensino remoto as câmeras ficam desligadas e assim você não consegue perceber olhares e gestos, sem falar que nem sempre eles participam da aula. Um outro desafio foi a sobrecarga de trabalho que parece que ficou muito grande, porque como a gente dessa forma trabalha de casa e em casa parece que ficou mais pesada é como se tudo se misturasse, tanto as coisas do trabalho como de casa e a gente perde a noção do tempo e no ensino presencial não era dessa forma, eu conseguia administrar mais meu tempo. (D6)*

Os desafios acadêmico-pedagógicos que emergiram nas narrativas se aproximam de sentido pela maioria dos docentes, ao darem destaques para os desafios mais recorrentes que foi o cansaço proveniente do uso excessivo de tempo dedicado às aulas, gerando sobrecarga de trabalho e o manuseio das tecnologias.

De fato, o ensino remoto impôs aos docentes alguns desafios, como os mencionados por Gusso et al. (2020, p. 16):

Planejar condições de ensino para o contexto remoto impõe ao professor exigências que, no contexto presencial, não eram comuns, como: a) conhecimento de atividades possíveis de ser realizadas na plataforma de ensino ou por meio de material impresso [...], de modo a viabilizar efetivamente o desenvolvimento de aprendizagens; b) capacidade de manejo da plataforma de ensino, o que envolve, inclusive, a construção de atividades de ensino nessa plataforma; c) tempo necessário para sequenciar o ensino, planejar e elaborar essas atividades; d) tempo para implementar o ensino [...].

Também, a falta de interação professor-alunos e alunos-aula, aliado à passividade diante de situações que dizem respeito a eles. Para Freire (2018) “não é no calar e no consentir que as pessoas se constituem, mas sim na palavra, no trabalho, na ação e no refletir que transformam a sua realidade e o mundo”. Reconhecemos que são tantos os desafios existentes no ensino remoto, por demandar um esforço a mais da parte dos docentes, antes, durante e depois das aulas.

Esta é uma realidade que instiga reflexões sobre o que o ensino remoto tem evidenciado. Os docentes estão com sobrecarga de trabalho, pois a docência universitária se alicerça no tripé do ensino, pesquisa e extensão, ou seja, a prática docente não se limita só no ensino e os estudantes, por sua vez, parecem não atentar para a seriedade e o compromisso com que os professores exercem a função, pois o que se espera é que sejam correspondidos.

Em relação as *estratégias usadas* para minimizar ou sanar esses desafios, os docentes fizeram suas narrativas, dizendo:

*Eu tento buscar o diálogo, sempre que eu abro as aulas eu fico conversando um pouquinho com eles fazendo uma “quebra de gelo” chamo, digo que estou com saudades, peço para abrir a câmera e aí o aluno vai deixando, nem que seja um pouco, a timidez. Porque a gente sabe que, no cotidiano não estamos todo tempo arrumado e isso as vezes é um motivo para não abrirem as câmeras. Tudo isso é visto pelos alunos como coisa pequena, mas influencia muito no processo de ensino. Eu também procuro me colocar no lugar dos alunos quando eu passo alguma atividade procuro ser bem clara para fazer com que eles entendam, mas mesmo assim ainda tem dúvidas. Eu sempre procuro repensar minhas metodologias para minimizar as dificuldades dos alunos. Então o diálogo é fundamental porque a minha intenção não é reprovar, eu procuro sempre me olhar para ver que professora eu sou, aquela que gosta de reprovar os alunos ou aquela que os ajuda a superar suas dificuldades, eu acredito que sou essa segunda, as vezes dá certo as vezes não, mas procuro dar o meu máximo. (D1)*

*Em primeiro lugar eu fui em busca de procurar aprender a dar aula remota e aprender como usar as tecnologias digitais, procurei participar de cursos que a instituição disponibilizou e assistir vídeos e assim foi. Em segundo lugar eu sempre procurei conversar com meus alunos, deixando-os bem à vontade, digo que todos nós aprendemos uns com os outros, que enquanto eu ensino também aprendo e que toda contribuição é bem-vinda. E para chamar eles para participar das aulas eu fazia uma chamada individual, dizia o nome do aluno e perguntava o que este estava achando sobre determinado assunto que eu estava explicando, ou pedia para me explicar alguma coisa dos slides, então eu fazia isso o tempo todo quase da aula, para que eles participassem e eu não ficasse falando sozinha. Terceiro, eu procurei tentar me organizar para conseguir trabalhar e cuidar de outras coisas que precisava da minha contribuição. (D6)*

Podemos perceber que (D1 e D6) fazem menção do diálogo como um fator fundamental no contexto de ensinar e aprender e na melhor forma de aproximação e interação com os estudantes. Podemos inferir, que isso é uma possibilidade de despertar a confiança um no outro e é uma forma de dar expansividade para driblar a timidez, o medo que sempre está presente em alguns.

A questão mencionada de se colocar no lugar do outro, é um fator muito importante, principalmente, neste meio da pandemia em que as pessoas ficaram mais sensíveis, muitos com a saúde física e mental debilitada pela perda que algum familiar e, isso, requer muito cuidado tanto na hora de se expressar como no agir.

A organização e a providência antecipada de textos e livros foi o ponto em comum em que se aproximaram o (D2 e D4), pois foi perceptível em suas narrativas, quando falaram:

*Organização do meu tempo, preparar as aulas de forma mais minuciosa para que todos entendam. Tive que aumentar a quantidade de texto que eu ia explicar para conseguir fazer com que os conteúdos chegassem aos discentes [...]. Outra forma foi avaliar pela participação nas aulas para ver se assim eles procuram participar, tirar dúvidas e interagir. Mas posso dizer que em termos de assimilação dos conteúdos foi menor que nos semestres presenciais. (D2)*

*Eu baixava para eles os livros em pdf e disponibilizava para poder eles terem acesso confiável e quando não tinha livros eu baixava artigos científicos e isso facilitou para eles até porque como a internet, variadas vezes, vivia oscilando eles nem conseguiam entrar em sites para pesquisar. E com a questão do desafio de dar aulas online eu procurei me organizar e me virar para aprender a manusear essas tecnologias digitais. (D4)*

Essa atitude, por certo, contribuiu como uma estratégia para possibilitar tanto para os discentes quanto para os estudantes, pois foi uma forma de superação em relação a internet.

A função central do professor não é utilizar recursos digitais de forma aleatória, ou aplicar tecnologias prontas – mas assumir plenamente o papel de construtor e direcionador do conhecimento. Isso implica em organizar e ajustar suas aulas e disciplinas para este novo formato online, de acordo com as necessidades de aprendizagem dos estudantes, buscando alternativas didáticas adequadas e personalizadas que estimulem a participação, a inclusão e a assimilação do conhecimento. (SANTOS, SILVA; BELMONTE 2021, p. 247).

Por sua vez, (D3 e D5) procuraram estratégias diversificadas para conseguir ministrar as aulas e ao menos prender a atenção para as aulas. Contudo, (D3) não explicita as estratégias diversificadas de forma mais específica, diferente do (D5) que deixa mais claro suas estratégias.

*A minha estratégia de superação destes desafios foi trabalhar de forma mais clara com os alunos, explicar várias vezes as orientações dos trabalhos, procurar maneiras diversificadas de ensinar para que os alunos se sentissem estimulados e conversar também com eles para que assim não ficassem receosos e dispersos nas aulas. (D3)*

*Fiz questionários online, brincadeiras em sites, fiz uso do Kahoot (que é uma plataforma de aprendizado baseada em jogos), provas por meio de formulários sendo de múltiplas escolas, mesmo eu não gostando muito dessa opção. Fiz atividades para fazerem em casa, eu usei vários meios para tentar atrair a atenção deles para as aulas e ver se eles conseguiriam ser mais participativos, não funcionou muito, mas eles começaram a participar aos poucos. (D5)*

Estratégias que instigam a aprendizagem, tornando mais significativa é salutar, como enfatizam Ries, Rocha e Silva (2020, p.5).

Sabendo-se que o ensinar e aprender no cenário atual requer o repensar no fazer pedagógico e enfrentamento de desafios de forma corresponsável na construção do processo de ensino e aprendizagem e que as novas estratégias educacionais precisam estar em constante avaliação e discussão.

Consideramos que o ensinar é uma via de mão dupla, por isso a importância do professor refletir sobre sua própria prática, e ter a consciência que sempre precisa aprender com as próprias vivências que emergem do seu fazer docente e das experiências com os alunos.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Falar sobre a Docência Universitária no Contexto do Ensino Remoto Emergencial permeado de desafios acadêmico-pedagógicos vivenciados por professores foi de suma importância, pois nos ajuda a refletir e até valorizar o trabalho desses profissionais que estão vivenciando na prática e no cotidiano, o exercício da docência remotamente. Trazer em evidência esses desafios, que são diversos, é uma forma de socializar os achados dessa pesquisa mostrando que não foi fácil para os professores ministrarem suas aulas em que de uma hora para outra tiveram que se utilizar, totalmente, das tecnologias digitais. Esse foi um dos desafios, pois requereu aprendizagem quase que imediata para que aos poucos fossem minimizando ou sanando as dificuldades de manuseio das plataformas e das ferramentas que o momento exigia.

Ser professor é exercer uma profissão de relevância para a formação de futuros profissionais, por isso é cheia de desafios e complexidades. Devemos considerar que o fazer docente em si, de forma presencial e dentro de sala de aula já é permeado por muitos desafios e, por causa do contexto pandêmico, por meio do ERE, ficou ainda mais desafiador, visto que os professores não estavam preparados para trabalhar dessa forma e foram “obrigados” a dar suas aulas com ferramentas das tecnologias digitais.

Os desafios mencionados pelos docentes foram diversos, há a questão da interação e participação dos discentes nas aulas; o cansaço físico e mental por demandar maior tempo tanto na hora de planejar as aulas quanto no momento de ministra-las; a falta de habilidade para a utilização das tecnologias digitais, também por parte dos estudantes; além da carência de computador ou notebook para uso deles nas aulas; adaptação de suas práticas pedagógicas para motivação nas aulas, problemas com internet e energia. Tudo isso interferiu no melhor desempenho acadêmico-pedagógico dos professores.

Vale ressaltar, que os desafios acadêmico-pedagógicos não foram somente negativos, mas no contexto do ERE, tiveram pontos positivos em que os docentes relataram o aprendizado que tanto eles, quanto os estudantes adquiriram com relação ao manuseio das tecnologias digitais, que antes quase não faziam uso destas em relação ao ensino e a aprendizagem dos conteúdos, usavam mais nas questões das redes sociais.

Diante das narrativas, ficou evidente que houve docentes que procuraram se reinventar em suas práticas pedagógicas para minimizar ou sanar os desafios que

enfrentaram. Outros não demonstraram muita empatia com esse formato de ensino e não conseguiram perceber vantagens para o aprendizado dos estudantes.

Diante de tudo que foi evidenciado, os professores não estavam preparados para trabalhar no formato do ensino remoto, mas cada um do seu modo de trabalhar, de uma forma ou de outra, não deixaram de cumprir com a função, ser professor, mesmo desenvolvendo suas atividades de forma síncrona e assíncrona.

## REFERÊNCIAS

- APPENZELLER, Simone, *et al.* Novos Tempos, Novos Desafios: Estratégias para Equidade de Acesso ao Ensino Remoto Emergencial. **Revista Brasileira de Educação Médica**. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1981-5271v44.supl.1-20200420> ou <https://www.scielo.br/j/rbem/a/9k9kXdKQsPSDPMsP4Y3XfdL/?lang=pt>. Acesso em: 10 nov. 2021.
- BACICH, Lilian.; MORAN, José. (Orgs.). **Metodologias Ativas para uma educação inovadora**. Porto Alegre: Penso editora Ltda, 2018.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1977.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BARRETO, Andreia Cristina Freitas; ROCHA, Daniele Santos. Covid 19 e Educação: resistências, desafios e (im) possibilidades. **Revista Encantar**, v. 2, p. 01-11, 10 maio 2020. Disponível em: <https://revistas.unep.br/index.php/encantar/article/view/8480>. Acesso dia: 24 out. 2021.
- BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP Nº 2, DE 10 DE DEZEMBRO DE 2020**. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-2-de-10-de-dezembro-de-2020-293526006>. Acesso em: 7 set. 2021.
- BRASIL, Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. **Portaria nº 343, de 17 de março de 2020 que dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. MEC**. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020/248564376>. Acesso em: 15 set. 2021.
- BOLZAN, Doris Pires Vargas; ISAIA, Silva Maria de Aguiar. Pedagogia universitária e aprendizagem docente: relações e novos sentidos da professoralidade. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 13-26, jan./abr. 2010. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/3043>. Acesso em: 16 set. 2021.
- Chizzotti, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- DICIONÁRIO ONLINE DE PORTUGUÊS. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/pandemia/>. Acesso em 7 set. 2021.
- FRANCO, Maria Laura Publisi Barbosa. **Análise de Conteúdo**. 3. ed. Brasília: Líber Livro, 2008.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 65º ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FIRMINO, Nairley Cardoso Sá, et al. Os saberes docentes no ensino remoto emergencial: experiências no estado do Ceará. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**. Mossoró, v. 7, n. 21, 2021.

- Disponível em: <http://dx.doi.org/10.21920/recei72021721291307>. Acesso em: 18 out. 2021.
- GASKELL, George. Pesquisa qualitativa com textos, imagens e som. Petrópolis: Vozes, 2003.
- GUSSO, Hélder Lima, et al. **Ensino superior em tempos de pandemia: diretrizes à gestão universitária**. Educ. Soc., Campinas, v. 41, e238957, 2020.
- JOVCHELOVICH, Sandra; BAUER, Martin. W. Entrevista narrativa. In: BAUER, Martin. W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Tradução: Pedrinho Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- LAKATOS, Eva Maria.; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 6. ed. 5. Reimpressão. São Paulo: Atlas, 2007.
- LIMA Anderson Quirino Oliveira de; TUMBO Dionísio Luís. Desafios do ensino remoto na educação básica em tempos de Pandemia. **Revista Faculdade FAMEN-REFFEN**, v. 2, n. 1, 2021. Disponível em: <https://www.editorafamen.com.br/revista/index.php/revistafamen/article/view/48/39> Acesso em: 16 set. 2021.
- MARCELO GARCIA, Carlos. **Formação de Professores: para uma mudança educativa**. Portugal: Porto, 1999.
- MENEZES, Jones Baroni Ferreira de; MOTA, Francisca Daniela Lira. O uso das tecnologias educacionais durante o exercício da monitoria acadêmica em um curso de ciências biológicas. **Revista Brasileira de Iniciação Científica**, v. 6, n. 1, p. 96-108, 2019. Disponível em: <https://periodicos.itp.ifsp.edu.br/index.php/IC/article/view/1176>. Acesso em: 01 nov. 2021.
- MINAYO, Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- MOREIRA, Antônio José; SCHLEMMER, Eliane. Por um novo conceito e paradigma de educação digital onlife. **Revista UFG**. v. 20 n. 26. 2020. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/63438>. Acesso em: 05 out. 2021.
- PAIVA, Vera Lucia Menezes de Oliveira e. A pesquisa narrativa: uma introdução. **Revista Brasileira de Linguística Aplica**. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/gPC5BsmLqFS7rdRWmSrDc3q/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 07 nov. 2021.
- PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Revista da Faculdade de Educação**. São Paulo, v. 22, n. 2, p. 72-89, jul/dez, 1996. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/33579>. Aceso em: 10 nov. 2021.
- PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.
- RAVAGNOLI, Neiva Cristina da Silva Rego. A entrevista narrativa como instrumento na investigação de fenômenos sociais na Linguística Aplicada. **Revistas PUC-SP**. São Paulo, v. 29, n. 3, 2018. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/esp> ou DOI:10.23925/2318-7115.2018v39i3a2. Acesso em: 11 nov. 2021.

RIES, Edi Franciele; ROCHA, Verginia Margareth Possatti; SILVA, Carlos Gustavo Lopes da. **Avaliação do ensino remoto de Epidemiologia em uma universidade pública do Sul do Brasil durante pandemia de COVID-19**. Postado em: 2020-08-28. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.1152>. Acesso dia 16 out. 2021.

SANTOS, Geórgia Maria Ricardo Félix dos; SILVA, Maria Elaine da; BELMONTE, Bernardo do Rego. COVID-19: ensino remoto emergencial e saúde mental de docentes universitários. **Rev. Bras. Saúde Matern. Infant.**, Recife, 21 (Supl. 1): S245-S251, fev. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br> ou <http://dx.doi.org/10.1590/1806-9304202100S100013>. Acesso em: 18 out. 2021.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Ana Carolina Oliveira; SOUSA, Shirliane de Araújo; MENEZES, Jones Baroni Ferreira de. O ensino remoto na percepção discente: desafios e benefícios. **Dialogia**, São Paulo, n. 36, p. 298-315, set/dez. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/dialogia.n36.18383>. Acesso em: 28 out. 2021.

SILVA, Vera Lúcia Reis da. **Docentes universitários início da profissão: movimentos e experiências no cotidiano da docência universitária**. Curitiba: CRV, 2019.

SOARES, Sandra Regina; CUNHA Maria Isabel da. **Formação do professor: a Docência Universitária em busca da legitimidade**. Salvador: EDUFBA, 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS. **Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (PROEG). Guia do Ensino Remoto Emergencial – ERE**. Calendário Acadêmico Especial 2020. Semestre letivo especial (2020-Especial). / Pró-Reitoria de Ensino de Graduação. – Manaus: UFAM, 2020. E-book. Formato: PDF. Requisito do sistema: Adobe Acrobat Reader. Disponível em: <http://proeg.ufam.edu.br/publicacoes>. Acesso dia 15 set. 2021.

WELLER, Wivian; OTTE, Janete. Análise de narrativas segundo o método documentário: exemplificação a partir de um estudo com gestoras de instituições públicas. **Civitas**, v. 14, n. 2, p. 325-340, 2014. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/civitas/article/view/17150>. Acesso em: 22 set. 2021.

## APÊNDICE A- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO – TCLE

---

DISCENTE: JOSILIANA ABREU ALVES

PROJETO DE TCC: DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA NO CONTEXTO DO ENSINO REMOTO NA UFAM: desafios acadêmico-pedagógicos de professores no IEAA

ORIENTADORA: Vera Lúcia Reis da Silva

---

Concordo em participar da pesquisa que tem como objeto principal de estudo analisar os desafios acadêmico-pedagógicos no contexto do ensino remoto vivenciado por professores do IEAA. Estou ciente de que estou sendo convidado a participar voluntariamente.

**Procedimentos:** Fui informado (a) de que os dados serão coletados através de entrevista narrativa. As informações serão gravadas em áudio e minha participação não me prejudicará pessoal ou academicamente. Os dados coletados serão organizados, analisados e apresentados pela pesquisadora para uma Banca Examinadora do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), em artigos científicos e em eventos na área da Educação.

**Benefícios:** Os resultados da pesquisa contribuirão com o alargamento do conhecimento sobre o objeto de estudo e poderão suscitar reflexão sobre a necessidade de identificar experiências positivas e negativas vivenciadas na docência universitária no contexto do ensino remoto, a percepção dos professores sobre a participação e uso das TDICs (Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação) pelos estudantes nas aulas online e os desafios acadêmico-pedagógicos emergidos no contexto do ensino remoto.

**Confidencialidade:** Estou ciente de que minha identidade permanecerá confidencial.

**Consentimento:** Recebi explicações sobre a pesquisa e o (a) pesquisador (a) está disponível para esclarecer minhas dúvidas. Portanto, estou de acordo em participar do estudo.

Assinatura do (a) participante: \_\_\_\_\_  
 Data \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**Declaração de responsabilidade da pesquisadora:** Expliquei sobre o objetivo principal e os procedimentos da pesquisa. Coloquei-me à disposição para perguntas e esclareci todas as dúvidas. O (A) participante compreendeu a explicação e aceitou sem imposição assinar este Termo de Consentimento. Tenho como compromisso publicar os resultados da pesquisa em

artigos científicos e em eventos na área da Educação. Caso o (a) participante tenha alguma dúvida, pode entrar em contato comigo pelo e-mail: [josiabreu1301@gmail.com](mailto:josiabreu1301@gmail.com)

Assinatura da pesquisadora responsável: \_\_\_\_\_

---