

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO SOCIOECONÔMICO
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA ADMINISTRAÇÃO**

Ana Carolina Mognon

**O TRABALHO DOCENTE NO ENSINO NÃO PRESENCIAL NA UNIVERSIDADE
FEDERAL DE SANTA CATARINA**

Florianópolis

2020

Ana Carolina Mognon

**O TRABALHO DOCENTE NO ENSINO NÃO PRESENCIAL NA UNIVERSIDADE
FEDERAL DE SANTA CATARINA**

Trabalho de Curso apresentado à disciplina CAD 7304 como
requisito parcial para a obtenção do grau de Bacharel em
Administração pela Universidade Federal de Santa Catarina.
Enfoque: Monográfico – Artigo
Área de concentração: Gestão universitária
Orientador(a): Prof. Dr. Andressa Sasaki Vasques Pacheco

Florianópolis

2020

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Mognon, Ana Carolina

O trabalho docente no ensino não presencial na
universidade federal de Santa Catarina / Ana Carolina
Mognon ; orientadora, Andressa Sasaki Vasques Pacheco,
2020.

32 p.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) -
Universidade Federal de Santa Catarina, Centro S6cio
Econ6mico, Gradua73o em Administra73o, Florian6polis, 2020.

Inclui refer6ncias.

1. Administra73o. 2. Ensino remoto. 3. Docentes. 4.
Cursos de capacita73o. I. Sasaki Vasques Pacheco, Andressa
. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Gradua73o em
Administra73o. III. T6tulo.

Ana Carolina Mognon

**O TRABALHO DOCENTE NO ENSINO NÃO PRESENCIAL NA UNIVERSIDADE
FEDERAL DE SANTA CATARINA**

Este Trabalho de Curso foi julgado adequado e aprovado na sua forma final pela Coordenadoria Trabalho de Curso do Departamento de Ciências da Administração da Universidade Federal de Santa Catarina.

Florianópolis, 30 de novembro de 2020.

Prof. Helena Kuerten de Salles Uglione
Coordenador de Trabalho de Curso

Avaliadores:

Prof^ª. Andressa Sasaki Vasques Pacheco, Dra.
Orientadora
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof^ª. Ani Caroline Grigion Potrich, Dra.
Avaliadora
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof. Ricardo Niehues Buss, Dr.
Avaliador
Universidade Federal de Santa Catarina

Quero dedicar este artigo a
minha orientadora Prof. Dr.
Andressa Sasaki Vasques
Pacheco cuja dedicação e
paciência serviram como
pilares de sustentação para a
conclusão deste trabalho.
Grata por tudo.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a Deus. Por ter abençoado cada momento dessa caminhada, e por ser a energia que mobiliza todas as ações humanas na direção da construção do amor.

À minha família, por ser minha base no momento em que o chão parece sumir debaixo dos nossos pés.

À Prof. Dr. Andressa Sasaki Vasques Pacheco, pela brilhante orientação, pelo crédito pessoal dado a mim e pela credibilidade dada ao meu trabalho, proporcionando tranquilidade para o desenvolvimento da pesquisa e segurança na busca pela construção do aprendizado.

Aos meus amigos e amigas, que me incentivaram sempre a seguir em frente, que estiveram ao meu lado nos momentos de angústia acadêmica me apoiando e me fornecendo os subsídios afetivos necessários para que eu não me distanciasse da realidade social, meu muito obrigada.

Aos docentes que responderam e favoreceram a pesquisa realizada nesse artigo, para em conjunto, trazer melhorias para o progresso dos cursos ofertados dos mesmos.

Enfim, a todos os que direta ou indiretamente contribuíram para a realização desse trabalho.

Os hábitos mais importantes são os que, quando começam a mudar, desalojam e reformulam outros padrões.

(Charles Duhigg, 2012)

RESUMO

No contexto da interface professores e tecnologias digitais, este artigo objetiva discutir o trabalho docente no ensino remoto e os cursos de capacitação ofertados para os mesmos frente ao contexto pandêmico causado pelo novo coronavírus. O estudo de caso caracteriza-se como um estudo descritivo, e apresentou ser uma pesquisa predominantemente quantitativa, por buscar os dados reais com os docentes da Universidade Federal de Santa Catarina. Foi aplicado um questionário online com os mesmos, obtendo-se 211 respondentes. E a partir desse estudo concluiu-se que a adoção de cursos de capacitação foi significativamente essencial para o desenvolvimento do ensino remoto, apresentando dificuldades e facilidades nesse processo e que é necessário buscar um equilíbrio entre a demanda da carga de trabalho com o aprendizado nos cursos ofertados.

Palavras-chave: Ensino remoto, docentes, cursos de capacitação.

ABSTRACT

In the context of the interface between teachers and digital technologies, this article aims to discuss the teaching work in remote education and the training courses offered to them in the face of the pandemic context caused by the new corona-virus. The case study is characterized as a descriptive study, and it presented to be a predominantly quantitative research, for searching the real data with the professors of the Federal University of Santa Catarina. An online questionnaire was applied with them, obtaining 211 respondents. And from this study it was concluded that the adoption of training courses was significantly essential for the development of remote education, presenting difficulties and facilities in this process and that it is necessary to seek a balance between the demand for workload and learning in courses offered.

Keywords: Remote education, teachers, training courses.

1 INTRODUÇÃO

O impacto da covid-19, doença causada pelo novo coronavírus (SARS-CoV-2) no mundo, e no Brasil, ficará marcado na história de 2020. Por conta da sua alta contaminação e rápida proliferação por pessoas infectadas e ao alto número de óbitos, os países precisaram buscar alternativas e tomar medidas rigorosas de isolamento social para combater o crescimento de novos infectados e mortes pelo mundo. Desde março de 2020, o Brasil foi obrigado a tomar rápidas decisões para enfrentar esse vírus letal, e seguindo as recomendações da OMS (Organização Mundial da Saúde), o governo brasileiro suspendeu todas as atividades presenciais, impactando em diversos setores, sendo um deles, a educação.

Tanto a educação básica quanto a educação superior, tiveram todo seu ensino habitual alterado. E especificamente, a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) precisou buscar soluções rápidas para a continuidade da volta as aulas de uma forma não presencial, sendo esse, por meio do Ensino Remoto Emergencial (ERE). E ao mesmo tempo, docentes e discentes tem de estar preparados para essa forma de ensino. O conselho universitário definiu um calendário suplementar excepcional, retomando as atividades do semestre 2020.1 de forma que os estudantes e professores conseguissem ensinar e aprender juntos nessa nova jornada. Além disso, o Conselho Nacional de Educação (CNE) enfatiza a necessidade de levar “em consideração o atendimento dos objetivos de aprendizagem e o desenvolvimento das competências e habilidades a serem alcançadas pelos estudantes em circunstâncias excepcionais provocadas pela pandemia” (BRASIL, 2020, p. 23).

Portanto, o objetivo deste artigo é caracterizar o trabalho docente no ensino não presencial na UFSC, pois em meio a pandemia, surgiram desafios e prioridades para se manter um ensino acessível e de qualidade, posto isso, pode-se verificar a preparação dos docentes para o ensino não presencial, pois de forma repentina, os professores tiveram suas atividades de trabalho profundamente alteradas, pois, além de reorganizar as atividades letivas, tanto da Educação Básica (EB) quanto da Educação Superior (ES), é preciso “considerar propostas que não aumentem a desigualdade ao mesmo tempo em que utilizem a oportunidade trazida por novas TDIC para criar formas de diminuição das desigualdades de aprendizado” (BRASIL, 2020, p. 3). É necessário a colaboração de ambos para um bom funcionamento da plataforma. E por fim, analisar as boas práticas dos docentes no ensino não presencial, para assim, se fazer presente e conseguir passar o aprendizado para os discentes.

Desta forma, foram delineados os seguintes objetivos específicos:

- a) Descrever o perfil docentes e equipamentos adquiridos para sua atuação;
- b) Verificar as ferramentas utilizadas para aulas síncronas e videoaulas;

- c) Avaliar o autodesempenho e os sentimentos de cargas de trabalho;
- d) Verificar a preparação para a atuação no ensino não presencial;
- e) Identificar facilidades e dificuldades dessa modalidade.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (EaD)

Emergencialmente as instituições de ensino, os órgãos gestores, os conselhos de regulação, a mídia e a sociedade em geral, passaram a falar de EaD de uma forma abrangente, mas sem o devido conhecimento e/ou compreensão desta modalidade, utilizando este termo como sinônimo ou similar de muitos outros. É importante ressaltar que o EaD se caracteriza como uma das modalidades de ensino previstas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e dispõe de ampla regulamentação para o seu desenvolvimento, esclarecer sua caracterização, diferenciando em seguida as demais terminologias novas e ainda com regulação e suporte teórico-metodológico principiante ou em construção. Conforme definido no artigo 1º do Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017, a EaD caracteriza-se como:

[...] a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos (BRASIL, 2017, p.1).

Além desta regulamentação, há ainda outras regulações que orientam o desenvolvimento da Educação a Distância, definindo os critérios e formatos, acompanhamento e avaliação pelos sistemas de ensino e os respectivos órgãos reguladores. O EaD já dispõe de um vasto campo de estudos e experimentações científicas, que contribuem para o seu desenvolvimento. É importante destacar que a falta de presença física em ações formativas não as caracteriza necessariamente como EaD. A regulamentação detalhada e específica, e também a construção teórico-científica já acumulada sobre esta modalidade de ensino a caracteriza de forma que permite diferenciar o que seja EaD e o que não seja.

Aretio (1994) descreve o ensino a distância como um sistema tecnológico de comunicação bidirecional, que pode ser massivo e que substitui a interação pessoal, na sala de aula, de professor e aluno, como meio preferencial de ensino, pela ação sistemática e conjunta de diversos recursos didáticos e pelo apoio de uma organização que propiciam a aprendizagem independente e flexível dos alunos.

A educação a distância é uma forma de educação que almeja a democratização do conhecimento, pois é uma alternativa pedagógica que permite aos professores e instituições de ensino levar conhecimento, onde este deve estar disponível, para qualquer um que esteja disposto a aprender, sem se apegar a estrutura tradicional de ensino rígida sem predeterminação de local ou horário (PETRI 1996).

Enquanto fenômeno nascido da cibercultura, a Educação On-line, portanto, não é sinônimo de EaD. No entendimento de Santos (2019), a Educação On-line é uma perspectiva pedagógica que pode ser assumida como potencializadora de situações de aprendizagem mediadas por encontros presenciais, a distância ou em processos híbridos.

Outro fenômeno, citado anteriormente como processos híbridos, ou melhor o ensino híbrido propõe ao aluno a possível oportunidade de fazer escolhas (hora de estudar, tempo gasto no estudo, seleção e adaptação de materiais pesquisados) desenvolvendo assim sua autonomia no processo de ensino e aprendizagem com apoio das TD (tecnologias digitais). Ou seja, é definido como uma modalidade de ensino formal na qual ocorrem atividades presenciais e on-line, de forma integrada e personalizada, com o objetivo de melhorar a construção de conhecimentos sobre o tema em estudo. Como defendido por Grant e Basye (2014), as TD e as diversas abordagens pedagógicas que as utilizam podem contribuir para a personalização do ensino e para a autonomia e o engajamento dos estudantes, tornando-os mais ativos e mais responsáveis pela sua aprendizagem. Nessa perspectiva, considera-se que o uso de TD no Ensino Híbrido deve permitir o desenvolvimento da autonomia dos estudantes, indo muito além de ser apenas uma aula enriquecida com tecnologias.

A educação on-line é um conceito amplo e peculiar, sendo ele, sem regulamentação no Brasil. Justamente, pela sua visão complexa, talvez não caiba colocar o conceito em estruturas minuciosas que dificultam suas múltiplas capacidades. Ou seja, a educação on-line é compreendida como um complexo de ações de ensino-aprendizagem mediadas por tecnologias digitais que fortalecem práticas interativas e hipertextuais (SANTOS, 2019).

A principal crítica que Santos (2019) sustenta é a de que, muitas vezes, os paradigmas educacionais dos processos de ensino com mediação tecnológica digital são centrados em pressupostos pedagógicos pautados na transmissão, adotando lógicas massivas das mídias de massa e autoaprendizagem reativa, ao tempo que nas vivências do ciberespaço, no contexto da cibercultura, os sujeitos interagem com as interfaces para produzir e compartilhar coletivamente e em rede, informações e conhecimento. A educação on-line, nesse sentido, tem princípios e fundamentos a partir de elementos centrais da cibercultura: o social, a rede e a autoria.

Nestes diferentes conceitos, e em razão sobretudo da pandemia da COVID-19, uma outra terminologia ganha visibilidade: **o ensino remoto**. Foi justificado que o uso recorrente das expressões “ensino remoto” e “aulas remotas” é qualificado mais adequado para as aulas e atividades pedagógicas realizadas fora do espaço escolar porque não deveriam se confundir com as práticas e ofertas frequentes de educação a distância existentes antes da pandemia.

2.2 ENSINO REMOTO

A pandemia da COVID-19 evidencia as fragilidades da educação e, ao mesmo tempo, expõe indicativos de transformação necessária nos modos de ensinar e aprender no século XXI. A educação no contexto da cibercultura convoca a repensar o método de educação e de que educar não pode se resumir a práticas de transmissão de conteúdo. Diante do cenário atual, instituições, discentes e docentes entraram em contato com uma nova forma de ensino, o que resultou em muito imprevisto na tentativa de executar algum nível de ensino remoto. O retorno a sala de aula ocorre com outra visão e completamente diferente de antes, é utopia pensar que o processo de ensino-aprendizagem será retomado no ponto em que foi deixado quando as atividades escolares foram interrompidas.

Embora a legislação não conceitue o ensino remoto nem o adote como categoria fundamentada em referenciais teóricos consolidados, já há discussão em torno do termo que ganhou notoriedade em 2020. Santo e Trindade (2020) demarcam o surgimento do ensino remoto emergencial (ERE) a partir de situações atípicas como pandemias e outras catástrofes e o define como possibilidade para a continuidade das atividades pedagógicas com o objetivo de diminuir os prejuízos derivados da suspensão das aulas presenciais.

Frente às reestruturações ocorridas nas escolas, o processo de transformação do ensino presencial para o digital tem refletido em mudanças significativas, no que se refere ao ensino e a aprendizagem (Villas Bôas; Unbehaum, 2020), principalmente, no que concerne ao impacto da tecnologia digital como mediadora desses processos.

Desta forma, o ensino remoto se faz necessário em referenciar e nomear as práticas, modalidades e tipologias de ensino para evitar o enfraquecimento e fragilização das áreas educacionais. Sendo uma alternativa emergencial e pontual adotada, ainda que não nominalmente muitas vezes, por instituições de ensino para que o vínculo pedagógico não seja rompido totalmente. Tem sido desenvolvido no Brasil das mais diversas formas, com a mediação de tecnologias digitais.

2.2.1 ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

Por sua vez, deve-se compreender o Ensino Remoto Emergencial enquanto:

[...] 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 pela COVID-19, que impossibilita a presença física de estudantes e professores nos espaços geográficos das instituições educacionais. (ANTÔNIO MOREIRA; SCHLEMMER, 2020, p. 8).

Assim, evidencia-se que EaD, de fato, não é igual ao ERE, pois, aquela demanda de preparação e planejamento não pode ser realizada de forma improvisada como a atual situação da prática implementada. Além disso, a EaD não se refere somente da transposição do presencial para o virtual. Para Daros (2020), em artigo publicado no Portal Desafios da Educação, no início das medidas restritivas no Brasil, a educação a distância não pode definir ou identificar as atividades remotas porque a “atividade remota significa a realização de uma atividade pedagógica de forma temporária e utilizada pontualmente, com o uso da internet, com a finalidade de minimizar os impactos na aprendizagem dos estudantes advindos de sistema de ensino originalmente presencial, aplicadas neste momento de crise.” E também, para validar a modalidade da educação a distância foi emitido um decreto legislativo N°6, de 2020 pelo governo federal dizendo que as atuais circunstâncias são uma emergência e reconhece o estado de calamidade pública. A partir disso, fica assegurada a legitimidade dos atos criados para tal finalidade ao classificar o enfrentamento do coronavírus como emergencial (VIEGAS, 2020).

Conforme o texto de Daros (2020) e Viegas (2020), a distinção entre ensino remoto e educação a distância está centrada no caráter emergencial e temporário da solução encontrada para as atividades pedagógicas durante a pandemia.

Alguns discursos institucionais deixaram bem marcada a oposição entre ensino remoto e educação a distância sem recorrer a expressões variadas ou não definidas previamente, como é o caso do texto “Notas técnicas 17: estratégias de aprendizagem remota (EAR), características e diferenciação da educação a distância (EAD)”, veiculado no portal do Centro de Inovação para a Educação Brasileira (CIEB).

Por meio da Nota Técnica 17, o CIEB marca posição na diferenciação entre aprendizagem remota e educação a distância:

Estratégias de Aprendizagem Remota (EAR): Visam dar subsídios ao gestor público para mobilizar e planejar ações pedagógicas frente ao contexto de isolamento social. Educação a Distância (EAD): É apoiada em trabalho sistematizado baseado em metodologias e processos de desenvolvimento de soluções para a aprendizagem (CIEB, 2020, p. 9).

Nesse sentido, vale registrar que alguns chegaram a identificar no ensino remoto uma educação a distância improvisada ou uma variação barateada de EaD, reconhecendo tanto a

distinção entre ambas como também seus pontos de contato ou comuns, rejeitando as duas modalidades como solução para a educação básica (ZAJAC, 2020).

A mediação tecnológica e a situação emergencial, possibilitou a presença virtual e a interação entre professores e alunos separados no espaço ou no tempo, sendo um ponto de contato entre o ensino remoto e a educação a distância. As limitações de infraestrutura de comunicação, a falta de acesso à Internet por parte de milhares de alunos e diversos problemas socioeconômicos acabaram por resultar num ensino remoto que reuniu soluções baseadas tanto em mídias analógicas quanto em mídias digitais.

Em entrevista publicada no jornal O Globo, intitulada “Ensino remoto não é educação a distância”, Andrea Ramal ressaltou o caráter de improvisação da adaptação das escolas à realidade da pandemia. Para Ramal, não é a educação a distância, mas, sim, o ensino remoto emergencial que caracteriza a experiência educacional fora do espaço da escola durante o isolamento social porque a EaD “tem metodologias, estratégias e materiais específicos, frutos de estudos e experiência de vários anos”. Ela exemplifica afirmando que “os professores, na maioria das vezes, começaram a fazer videoaulas, e houve casos de escolas que se limitaram a passar tarefas que não são da educação a distância formal” (PERELLÓ, 2020).

Assim, os aspectos didático-pedagógicos da educação a distância e o perfil dos professores e alunos se estabeleceram em elementos determinadores desta modalidade e, ao mesmo tempo, a particularizaram como um ensino remoto emergencial.

2.3 FORMAÇÃO DOS DOCENTES PARA ERE

Em relação à continuidade das aulas na modalidade *online*, os professores precisam instigar os alunos e fazer com que haja motivações que os mobilizem a aprender em caráter colaborativo (família-aluno; professor-aluno e aluno-aluno). É necessário abordar elementos ligados ao cotidiano dos alunos, discutindo inclusive a situação de pandemia vivida, de maneira a distinguir a dimensão educativa, pedagógica e científica.

Na perspectiva em questão, o aluno precisa assumir um papel ativo, proativo e protagonista em relação às aulas, a partir disso, entende-se que os desafios pedagógicos têm sido muitos, “os docentes precisaram por força da urgência, em um curto espaço de tempo, reaprender/refazer sua forma de acesso aos estudantes, encaminhar atividades e acompanhar de modo mais individual a trajetória de cada um.” (Castaman; Rodrigues, 2020, p. 09).

No ERE, professor e aluno estão *online*, conectados via dispositivos computacionais, durante a mesma carga horária que teria a aula presencial, ou seja, tem-se aí uma transposição do ensino presencial físico para os contextos digitais. Eynon e Potter (2020) ressaltam que o

ERE, provocou, mudanças para os professores (produção de conteúdo, aula, avaliação), alunos (realização de atividades) e famílias (auxílio na execução das atividades). Segundo Moreira e Schlemmer (2020, p. 09), “o processo é centrado no conteúdo” e “a comunicação é predominantemente bidirecional, do tipo um para muitos, no qual o professor protagoniza vídeo-aula ou realiza uma aula expositiva por meio de sistemas de webconferência.”. Ainda segundo Moreira e Schlemmer (2020, p. 09) o ERE “em algumas versões, o ensino remoto ou aula remota assemelha-se ao ensino a distância do século passado, realizado por correio, rádio ou TV, tendo o acréscimo de TD, em rede”. Acredita-se que o uso das TDIs deva ir além da mera adoção de aplicativos e *softwares*, que permitam e fomentem o engajamento nas atividades didáticas, e não apenas a transposição do conteúdo analógico (livro, caderno) e da aula expositiva para as telas dos computadores, *tablets* e *smartphones*.

A formação docente prevê qualificação da ação pedagógica dos docentes com vistas à atuação no ERE, o acompanhamento pedagógico é visto como estratégias de fortalecimento da atuação do docente, pela possibilidade de reflexão sobre as próprias práticas, amadurecimento e aprendizado coletivo sob uma ótica que se propõe à elaboração do emprego de TDIs em caráter educacional dialógico nas atividades de ensino e aprendizagem. Esta reflexão sobre a prática, para Shulman (2005), possibilita ao professor uma reorientação de suas práticas pedagógicas.

E estas necessidades podem ser supridas para Libâneo (2007) na proposta da formação docente, quando além de melhorar e potencializar a aprendizagem pelas competências de pensar, há também o ganho de elementos conceituais para a apropriação crítica da realidade. Entretanto, são consideráveis as deficiências do professor em relação ao aprender a pensar, sendo necessário que esses professores dominem as estratégias de pensar e de pensar sobre o próprio pensar, formando assim, professores críticos e reflexivos, com um entendimento de que a prática é a referência da teoria e a teoria o nutriente de uma prática de melhor qualidade.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa caracteriza-se como estudo de caso, e teve como princípio, destacar a atuação do docente na Universidade Federal de Santa Catarina no novo cenário, sendo também de caráter documental, por representar a atual realidade, pois o período de afastamento social pela COVID-19 culminou na necessidade de ensino remoto emergencial das aulas, a qual demandou a capacitação de docentes para a utilização das plataformas virtuais.

Caracteriza-se ainda como bibliográfica, por explicar esses dados a partir de referências teóricas. Esta pesquisa também se caracteriza como descritiva, por descrever a realidade dos docentes na UFSC na situação do ensino remoto.

De caráter predominantemente quantitativa, foi possível a análise dos dados obtidos através de um questionário criado no Google Forms e por ser uma ferramenta gratuita e viável para sistematizar os resultados tanto quantitativo e qualitativo (MONTEIRO; SANTOS, 2019).

Para alcançar o objetivo da pesquisa, foram encaminhadas mensagens por e-mails e também foi feita divulgação da pesquisa no site da UFSC. O período de coleta iniciou-se na segunda quinzena de outubro e teve duração de 20 dias. Obteve-se 252 respostas, sendo 211 consideradas válidas para análise, pois se utilizou uma pergunta em que filtrava os respondentes que faziam parte do público alvo da pesquisa (docentes da UFSC). Trabalhou-se então com uma amostra com 95% de nível de confiança e 6,51% de erro amostral.

A seguir é detalhado os objetivos traçados neste artigo, no qual buscou-se descrever o perfil dos docentes e os equipamentos adquiridos para sua atuação, pois primeiramente foi necessário entender a realidade dos docentes para trabalhar dentro dos seus próprios lares. Outro ponto foi verificar as ferramentas utilizadas para as aulas síncronas e videoaulas, pois em uma situação pandêmica foi preciso pesquisar meios que fossem de fácil acesso e executados de uma forma dinâmica e esclarecedora tanto para o professor, quanto para quem estava vendo, o aluno.

Também foi imprescindível a auto avaliação do seu desempenho e os sentimentos de carga de trabalho nesse momento. Depois dessa autoavaliação, foi essencial entender o quanto estavam preparados e capacitados para a atuação no ensino não presencial. Por fim, foi identificado as facilidades e dificuldades por meio dessa modalidade.

Após a coleta, os dados foram analisados por meio de medidas estatísticas descritivas. E também, esse conjunto de informações foi organizado em categorias e permitiu o desenvolvimento da pesquisa de natureza predominantemente quantitativa, por meio, por exemplo, da construção de uma escala de atitude ou de Likert, isto é, um questionário “fechado” com itens de múltipla escolha apresentados posteriormente nos resultados.

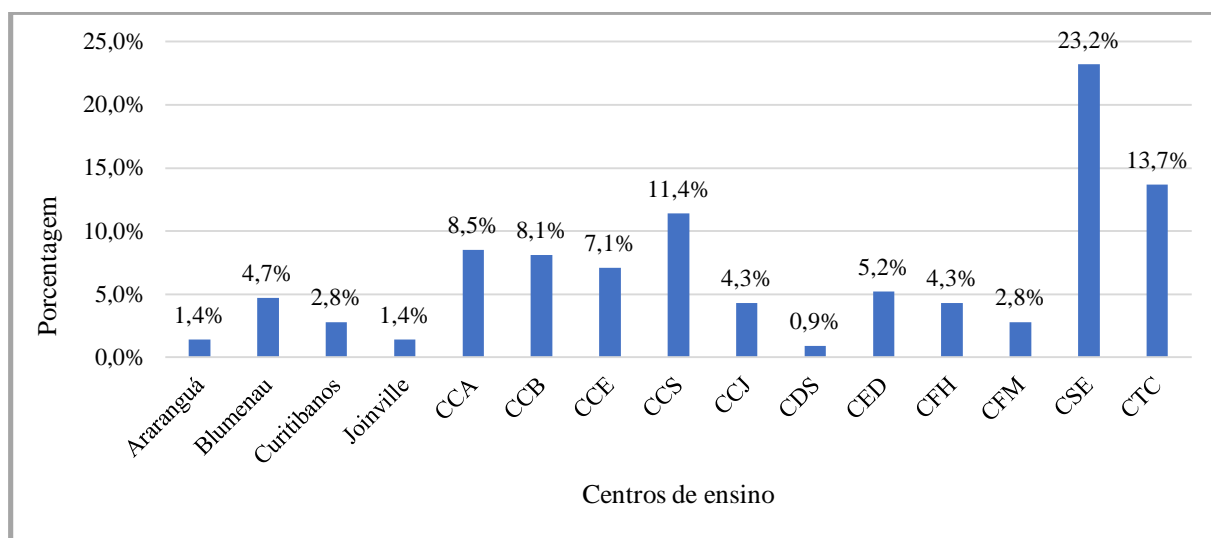
4 RESULTADOS

Diante das primeiras análises do formulário focado nos docentes, procede-se com a construção de informações do perfil dos mesmos, como quanto tempo são professores da Universidade, em que centro atuam, se já tinham ministrado aulas não presenciais e destacando para a análise das aulas remotas, como quais equipamentos estão sendo utilizados, quais foram adquiridos, o sistema usado para as aulas síncronas, suas facilidades e dificuldades diante do

processo da criação dessas aulas. E se para a criação das mesmas, buscaram a capacitação em cursos oferecidos ou não pela UFSC, e entender melhor o que procuram e buscam nos cursos oferecidos, principalmente o curso de capacitação focado nesse trabalho, que foi o Linc Digital – Laboratório de Inovação, Negócios e Cocriação, promovido pelas professoras do Departamento de Ciências da Administração, Andressa Sasaki Vasques Pacheco (coordenadora) e Ani Caroline Grigion Potrich, e pelo servidor do CSE Luiz Eduardo Pizzinato. De acordo com o site, este projeto faz parte do Edital N° 2/2020/PROEX, da Escola de Extensão para Criação de Núcleos de Produção de Conteúdos Digitais, que teve como objetivo estimular e incentivar a criação destes núcleos para apoio às atividades de ensino e oferecimento de cursos de extensão não presenciais.

Inicia-se então a análise das respostas, verificando-se o perfil dos respondentes. Para melhor visualizar as informações descritas, primeiramente foram traçados os centros de ensino e campus da UFSC que os docentes fazem parte.

Gráfico 1: Centro de ensino



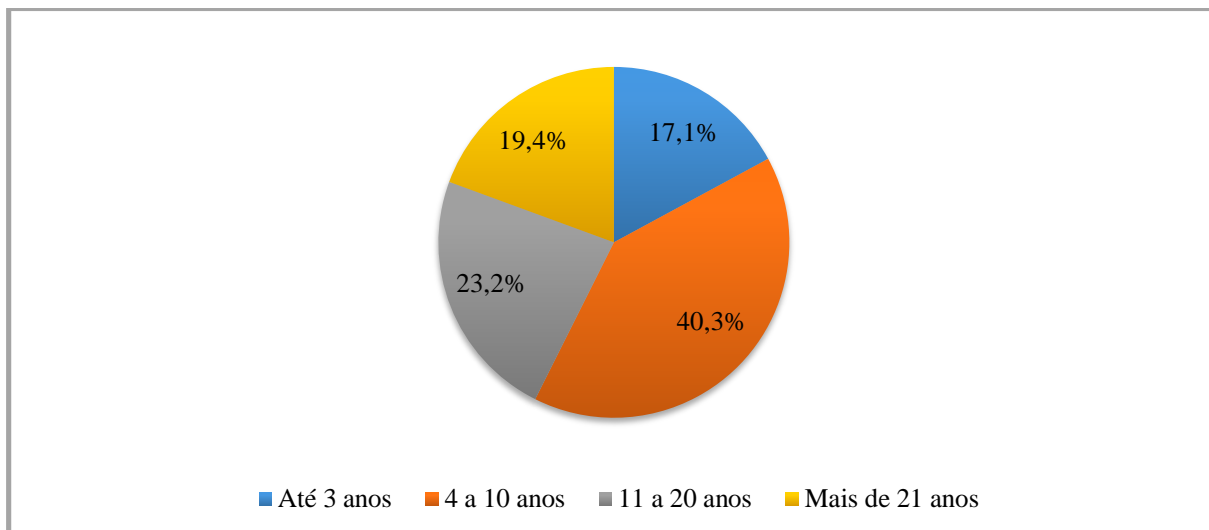
Fonte: dados primários

Portanto, pode-se verificar que os docentes fazem parte de distintos centros de ensino. Percebe-se por meio deste gráfico, que os docentes em maioria das respostas estão representados no CSE (Centro Socioeconômico) sendo 23,2%, no CTC (Centro Tecnológico da UFSC) sendo 13,7% e no CCS (Centro de Ciências da Saúde) sendo 11,4%. Pode-se destacar ainda que a pesquisa conseguiu respostas de todos os centros e Campo de ensino da UFSC.

Destes docentes, como mostra o gráfico 2 a seguir, a maioria estão em tempo de serviço de 4 a 10 anos, ou seja, estão efetivos em um tempo relativamente médio dentro da universidade, e pressupõe que estão familiarizados com o sistema proposto pela instituição, mas percebemos

ao longo do trabalho que ainda há muitas dificuldades a serem reparadas e analisadas por meio de cursos de formação.

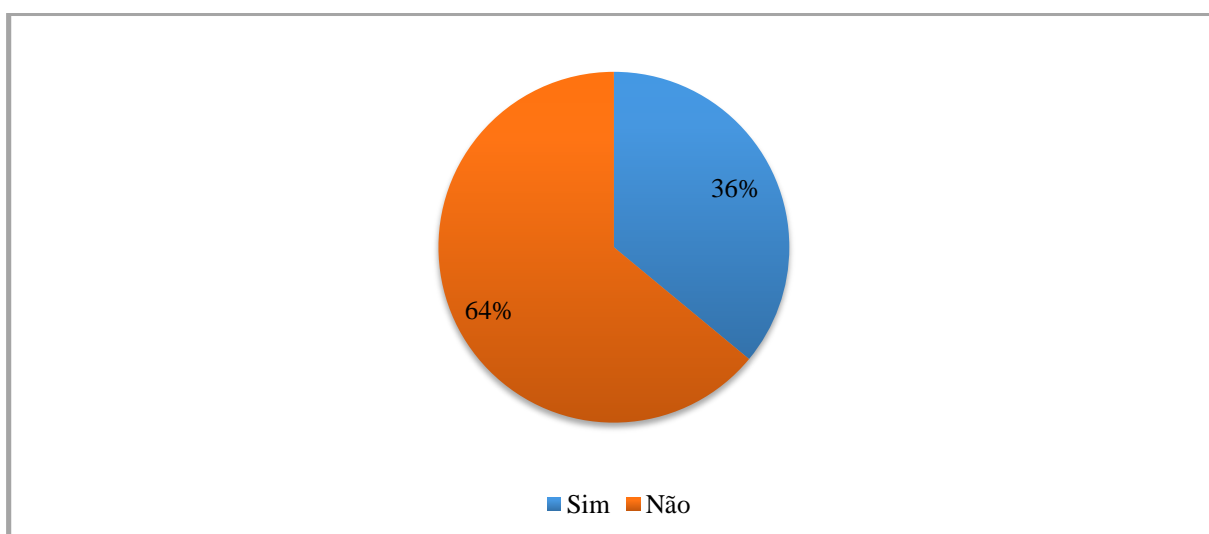
Gráfico 2: Tempo de atuação na UFSC



Fonte: dados primários

A UFSC tem reconhecimento nacional pela atuação na área de educação a distância. Mesmo com esse fato, percebe-se pelo gráfico 3, que a maioria dos respondentes não tinha experiência prévia na atuação dessa modalidade, com isso, é percebida a necessidade de capacitação básica e até mesmo, avançada dos docentes, pois as aulas remotas têm variadas e complexas dimensões e a universidade é o primeiro lugar para um profissional buscar conhecimento e se apropriar das ferramentas para ensinar. E conseqüentemente, poder enfrentar as dificuldades do dia-a-dia para atingir um ensino com qualidade, mesmo com os alunos apresentando desmotivação, indisciplina e diferentes realidades sociais e culturais.

Gráfico 3: Participação anterior em aulas não presenciais



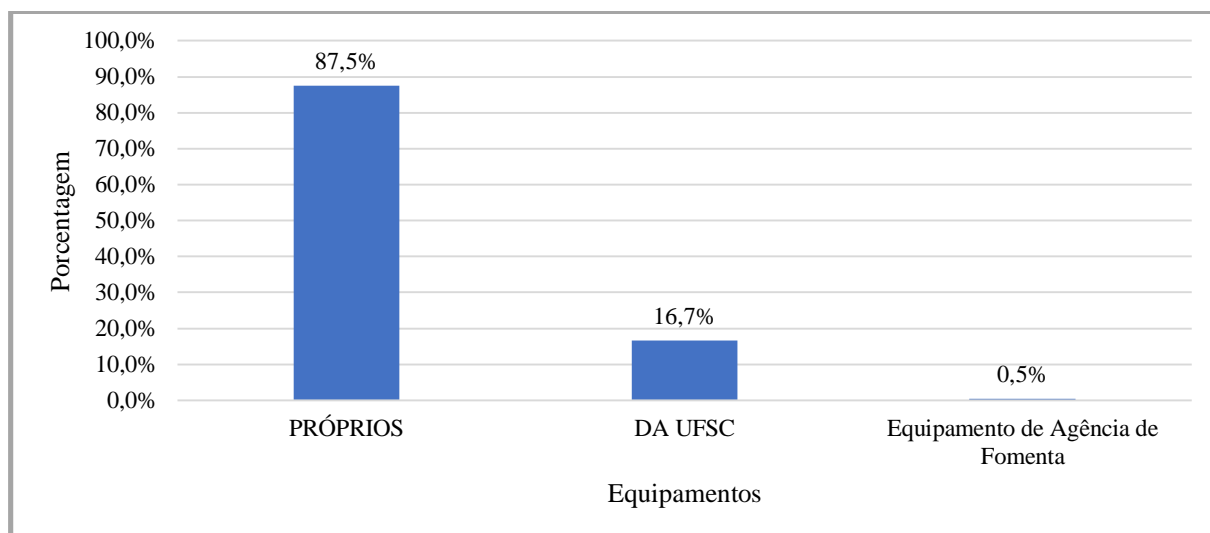
Fonte: dados primários.

A partir disso, é possível perceber que para ministrar aulas com qualidade, é preciso entender se os professores já tinham equipamentos próprios ou se foi preciso alocar com a UFSC para aprimorar o preparo das aulas, e se, precisaram adquirir alguns equipamentos, como por exemplo, os acessórios, como fones de ouvido, mouse, teclado e tantos outros, ou até mesmo equipamentos novos para o atual cenário. Foi notório que a maioria ministrava as aulas com os próprios equipamentos, como mostra o gráfico 4, e uma minoria precisou dos equipamentos fornecidos pela instituição, ou até mesmo, usando ambos para um comando mais eficiente.

Com isso, vimos a obrigação do educador em ter outros tipos de equipamentos para fornecer aulas para os alunos, como mostra o gráfico 5, em que muitos precisaram adquirir um melhor plano de internet que foram 36,02%, fones de ouvido e som representando 31,28%, e até mesmo, iluminação específica com 21,33%, para melhorar o cenário de aula. Em um momento delicado como esse, os produtos acabaram encarecendo por conta do impacto gerado na economia e da demanda pelos eletrônicos, mas era de extrema urgência a necessidade de compra, e como consequência, o professor fica sem ter alternativa, a não ser, adquirir para apresentar aulas enriquecidas de conhecimento para os discentes.

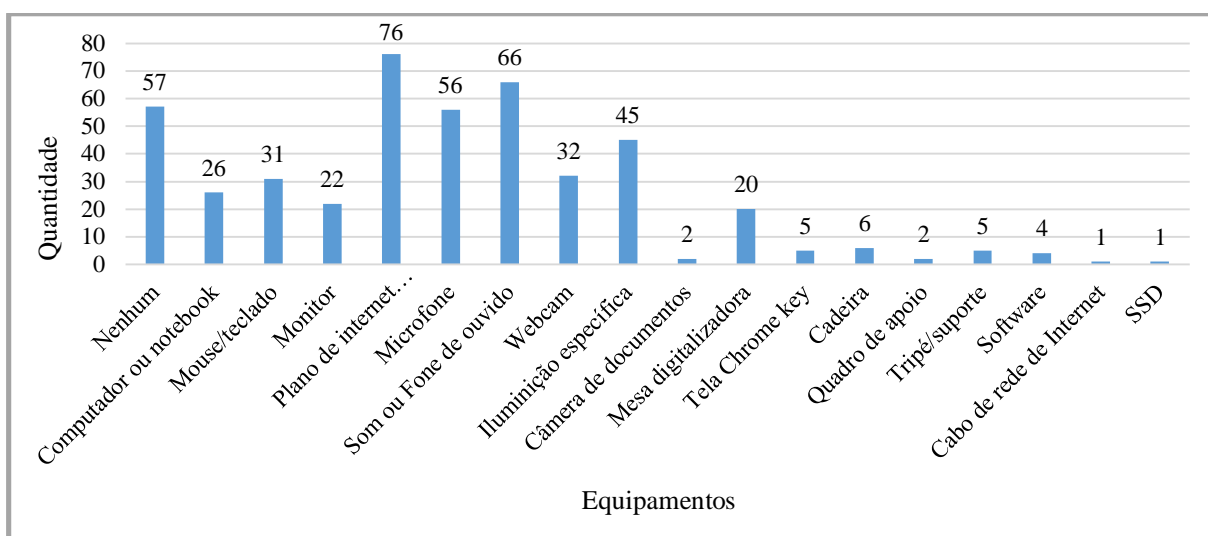
Por outro lado, percebemos que 57 respondentes, equivalente a aproximadamente 27,01%, não precisaram adquirir nenhum tipo de equipamento. A tecnologia e suas ferramentas já são um apoio para todos os tipos de pessoas, e em sua grande maioria, necessária para o seu dia a dia, por isso, o básico para ministrar as aulas online a maioria dos docentes já dispõem em seus lares.

Gráfico 4: Equipamentos utilizados para ministrar as aulas



Fonte: dados primários

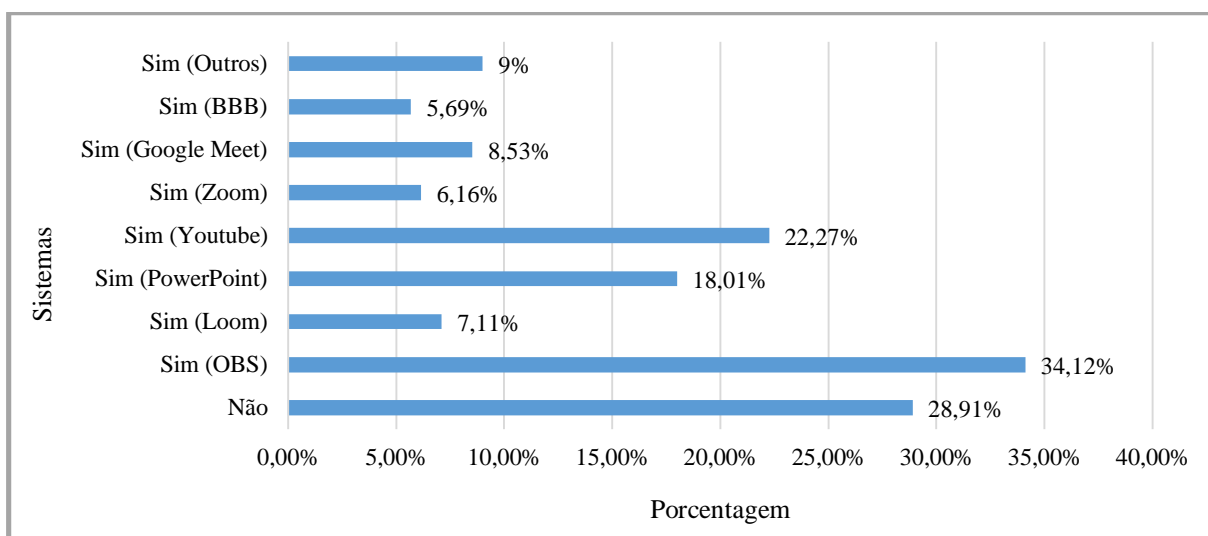
Gráfico 5: Tipos de equipamentos



Fonte: dados primários

De acordo com a pesquisa, foi importante obter os equipamentos para a criação das aulas, mas essencial é saber como estão lidando e usando sua criatividade em favor da criação. Mostra-se no gráfico 6, um grande número de docentes que estão gravando suas aulas, e estão usando diversos recursos e estratégias para disponibilizar os conteúdos para os alunos. Percebe-se que muitos estão utilizando da plataforma OBS para gravar e Youtube para dispor as videoaulas. Também, estão usando mais de um tipo de sistema para criar, outro para a postagem, outro com o conteúdo, mas importante que em sua maioria, estão gravando, pois, a expectativa com os discentes, no geral, é positivo.

Gráfico 6: Gravação de videoaulas e os tipos de software

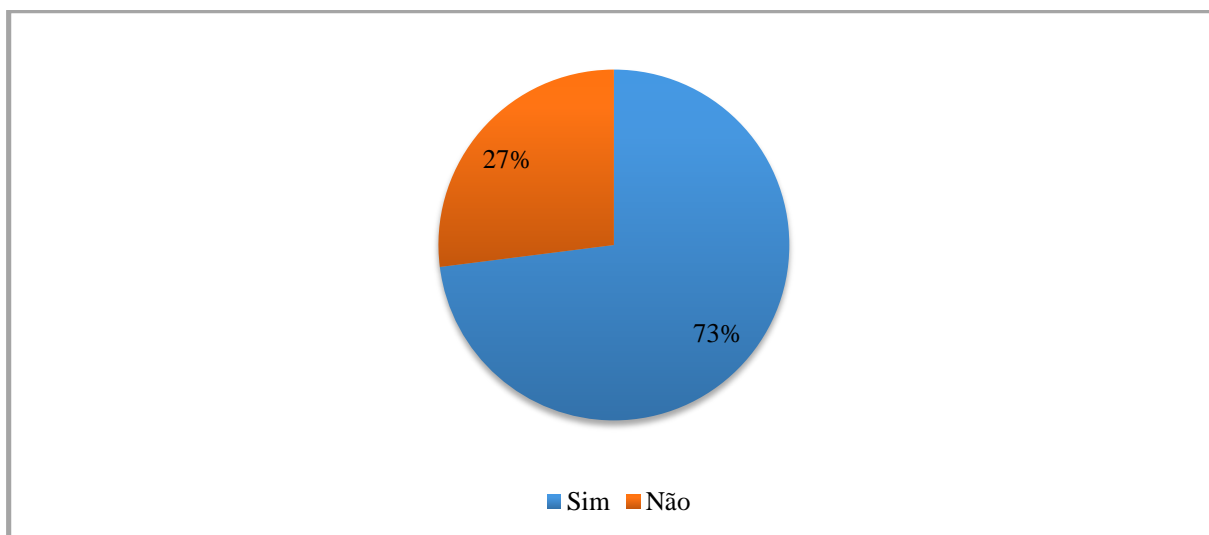


Fonte: dados primários

Outro assunto que gerou dúvidas entre os docentes foram as gravações de aulas, e por meio do gráfico 7, podemos visualizar que muitos aderiram a gravação e postagem das aulas, mas um pouco mais de um quarto dos respondentes preferem não disponibilizar. A divisão entre

as respostas é por conta dos seus direitos e por não ser uma obrigatoriedade. Muitas incertezas sobre como seriam as gravações por meio dos softwares, e principalmente, como funcionariam os direitos de imagem e os direitos autorais fizeram que muitos docentes não gravassem suas aulas para dispor para os alunos, pois asseguram sua liberdade de cátedra, que certifica ao professor o direito de definir como transmitir seu conteúdo.

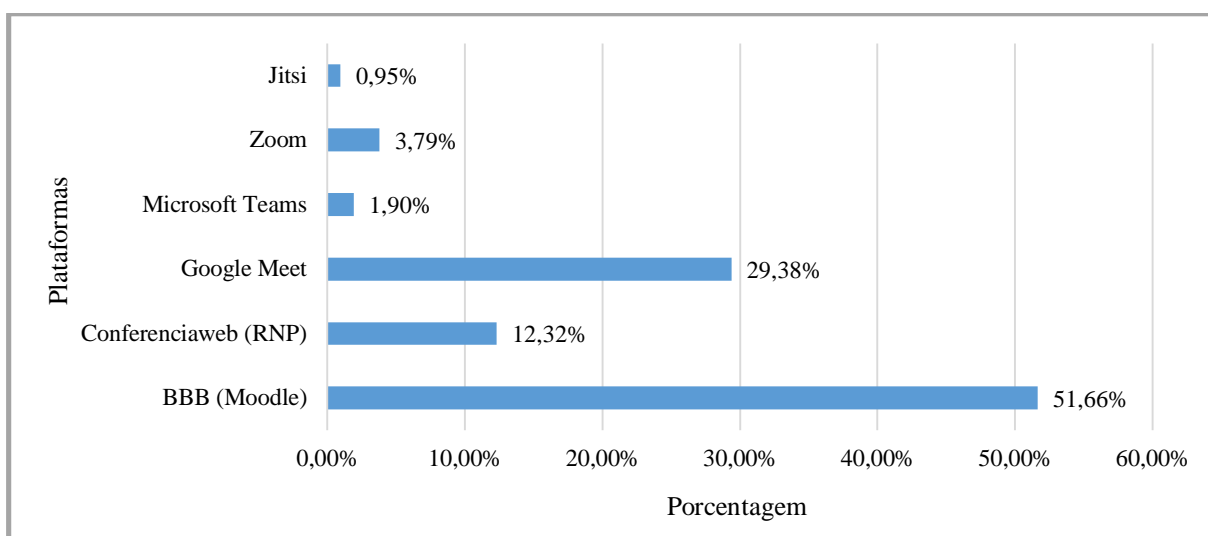
Gráfico 7: Disponibilização das aulas síncronas



Fonte: dados primários

Quanto a plataforma utilizada para os encontros síncronos, e por meio do gráfico 8, conseguimos enxergar que muitos estão dispendo da plataforma BBB (BigBlueButton) em que é uma solução de conferência via web de código aberto para aprendizado on-line que fornece compartilhamento em tempo real de áudio, vídeo, slides, quadro branco, bate-papo e tela. Ele também permite que os participantes participem das conferências com seus webcams, para dispor as aulas gravadas. Existem os professores que colocam mais de duas opções para conectar-se, pois caso um não esteja funcionando, existe outro software a disposição para conseguirem dar aulas e serem gravadas. A UFSC até estabeleceu uma parceria com a Google, permitindo gravar vídeo chamada pelo Google Meet e armazená-la no Drive, porém existe a dificuldade da quantidade necessária de dados para *upload*.

Gráfico 8: Plataformas usadas em aulas síncronas



Fonte: dados primários.

A importância da gravação de aulas visa dar mais oportunidades de acesso aos estudantes, principalmente devido a falhas e também o aluno não conseguir estar presente podendo assim, conseguir acompanhar a aula em outro horário. De acordo com Liz Beatriz Sass, em uma entrevista com a Agecom, ela enfatizou que professores não podem exigir que alunos liguem a câmera ou o microfone durante a participação em aula. É necessário informar no início da videoconferência que ela será gravada e posteriormente disponibilizada, além de dar a possibilidade de que a participação aconteça por mensagens no chat.

Caso professores apresentem em aula vídeos ou imagens em que terceiros possam ser identificados, é necessário que tenham suas autorizações. Essas preocupações referem-se ao **direito de imagem**, que diz respeito ao controle e uso que cada cidadão tem sobre sua própria imagem. Em aulas remotas, há ainda a questão de **direito autoral**, relacionada às criações feitas por uma pessoa. A gravação de uma aula, que pode envolver o direito autoral do professor e o direito de imagem de alunos e docente. (SASS, 2020)

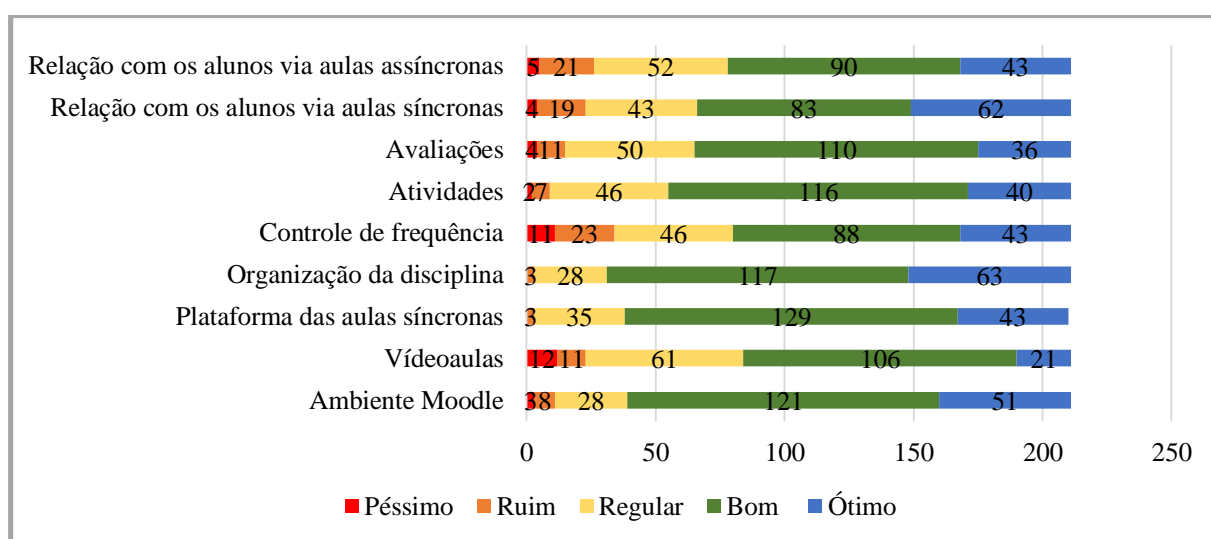
É de extrema importância, buscar um equilíbrio dentro da sala de aula online, para não haver dúvidas do conteúdo por parte dos alunos e não estar sobrecarregando o trabalho docente no home office. Sabe-se o quanto é difícil conseguir separar e conviver em casa, com mais de uma pessoa da família, ou mesmo que seja sozinho, é imprescindível estabelecer horários e metas para o seu dia, para não ultrapassar o limite e também, para não ser improdutivo e ineficiente no seu tempo.

Por isso, buscou-se entender por meio dos gráficos a seguir como se auto avaliam no seu papel de educador nesse contexto, e como estão se sentindo até o atual momento. Há de se destacar, que no seu desempenho, muitos estão sentindo-se equilibrados em um olhar geral, mas existem aqueles que não estão sentindo um rendimento adequado. É visível que a relação com os alunos, está melhor nas aulas assíncronas, do que nas síncronas. Um dos motivos está em que, como muitos professores estão gravando as aulas síncronas, e conseqüentemente o

aluno tem o direito de imagem reservado, o docente sente-se só e a participação via chat é relativamente baixa. No método das avaliações e atividades também está em grande parte, proveitoso. Já na parte de controlar a frequência, cada um tem seu método de exigência, e por isso, pode-se ter mais divergência na gestão.

Em uma perspectiva geral, a maioria está adaptando-se ao sistema das aulas e superando-se no manuseio. Estão tendo uma boa relação com a plataforma e o ambiente moodle, e conseqüentemente, uma criação de videoaulas adequadas com uma boa organização disciplinar.

Gráfico 9: Avaliação de desempenho

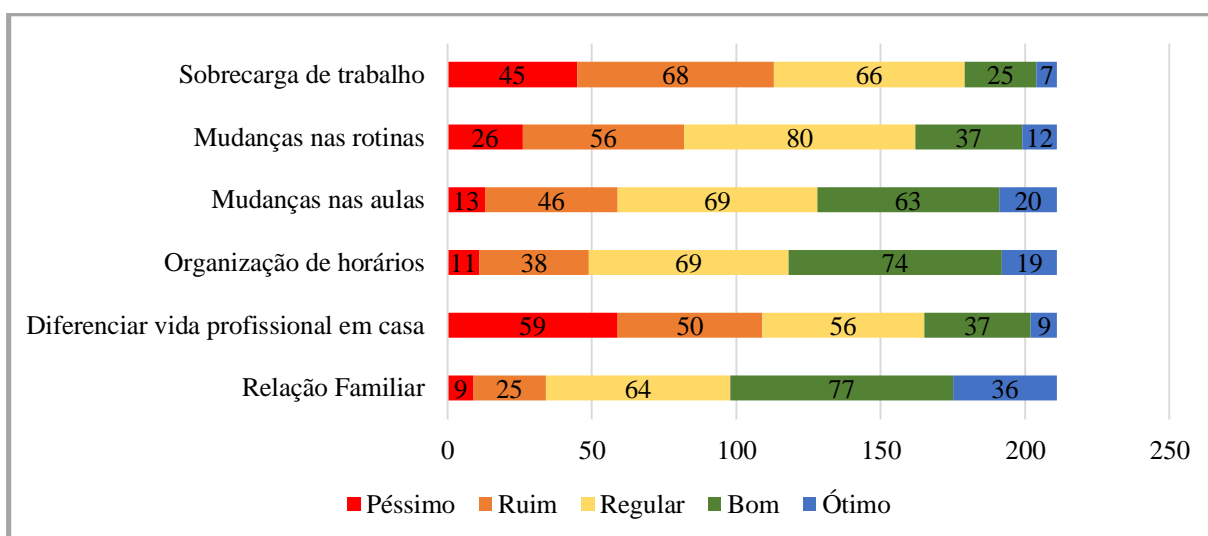


Fonte: dados primários

Em contrapartida, a vivência no home office teve mudanças drásticas nos hábitos rotineiros e um impacto negativo para muitos professores. Percebe-se como o sentimento de péssimo e ruim aumentou no gráfico 10, principalmente com a sobrecarga de trabalho e separar a vida profissional da vida em casa. E para ter equilíbrio em ambos, é necessário que as mudanças na rotina desses profissionais, estejam alinhadas com seu cotidiano, e nota-se que poucos conseguem distinguir, ou pelo menos manter em harmonia.

Um ponto positivo quanto a tudo isso que ocorreu, foi a relação familiar, que é a base e principalmente, respeito pelo espaço de convívio e manteve-se ou pode-se até ter melhorado com a pandemia.

Gráfico 10: Sensação no momento de pandemia

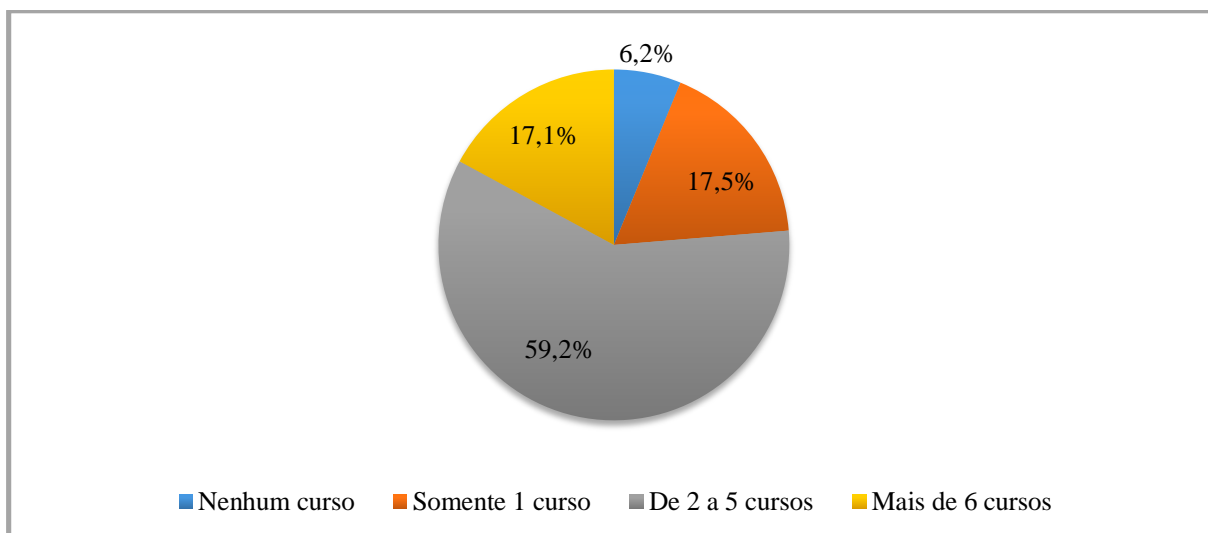


Fonte: dados primários

Tendo uma organização nos horários, como é mostrado no gráfico, que em sua maioria tem uma distribuição relativamente adequada, é notório que as mudanças nas aulas também são regulares a boas pela maior parte dos docentes. Conclui-se com todos esses dados, que para manter um padrão nas aulas remotas e um equilíbrio no home office, é necessário adaptar-se a nova rotina e criar hábitos que se encaixem para fluir de uma forma mais leve e criativa.

Com isso, a necessidade e procura por cursos de capacitação começou a expandir e ter uma repercussão ainda maior em meio as aulas remotas, por isso, foi essencial entender quantos cursos fizeram e quantos deles foram fundamentais para a evolução da invenção das aulas. É possível visualizar a partir do gráfico 11, o quanto os respondentes foram buscar conhecimento em cursos para aprimora-los e usa-los da melhor maneira para apresentar aos discentes. É surpreendente o número de docentes que fizeram de 2 a 5 cursos, sendo mais de cinquenta por cento, e pouco menos de seis por cento que não fizeram cursos.

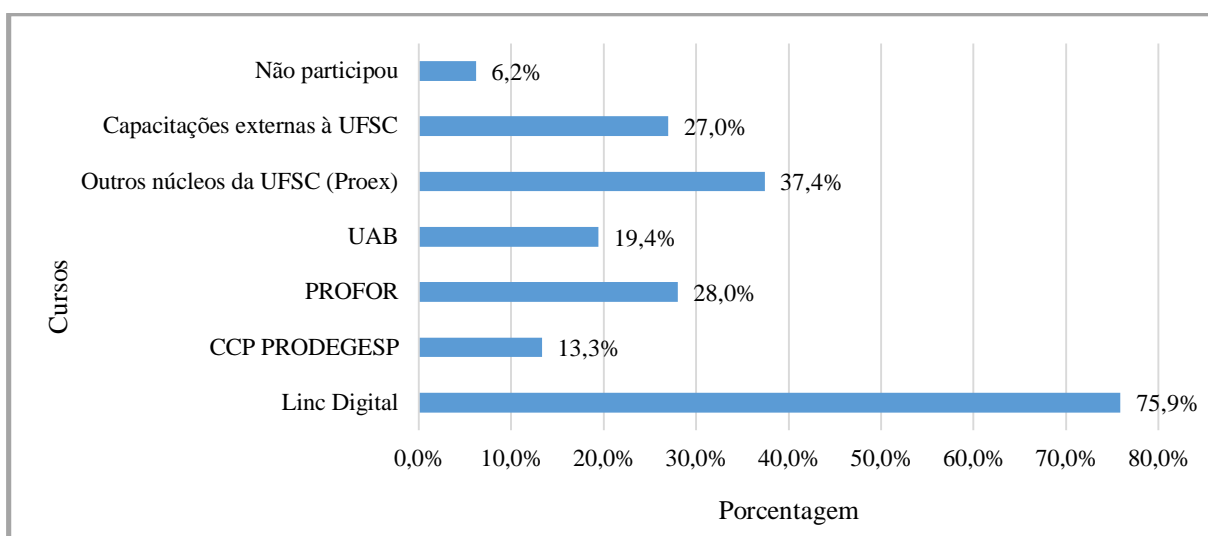
Gráfico 11: Capacitação em cursos



Fonte: dados primários

Aprofundando mais no assunto, precisa-se entender em quais cursos houve participação dos docentes. A UFSC tem o portal da capacitação, conhecido como CCP PRODEGESP, visando potencializar a formação dos gestores com vistas ao incremento do desenvolvimento institucional, e visualizando o gráfico 12, pouco mais de 10% buscou capacitação por esse meio. Também há o programa de formação continuada, conhecido como PROFOR, com o objetivo de proporcionar o aperfeiçoamento pedagógico continuado aos docentes da UFSC, e nesse, uma pequena parcela dos respondentes participaram. Houve procura no Núcleo Universidade Aberta do Brasil da Universidade Federal de Santa Catarina (UAB/UFSC), em que ofertaram junto à Secretaria de Educação a Distância (Sead) vídeos curtos com dicas de ferramentas e recursos do Moodle para comunidade universitária e também em outros núcleos da UFSC, como o PROEX. O curso de capacitação mais procurado e usado pelos respondentes foi o Linc Digital, tendo mais de 75% de participação dos docentes, em que estava proporcionando cursos do moodle básico ao avançando, focado nos docentes e discentes de toda a universidade.

Gráfico 12: Participação em cursos promovidos



Fonte: dados primários

Para melhor entendimento e busca para aprofundar-se no que pode ser destacado em um curso de capacitação, o mais adequado foi procurar deixar os respondentes descrever primeiramente as dificuldades, no processo após um mês de aulas remotas e apresentar em uma nuvem de palavras, quais termos destacam-se nas frases e, como esperava-se, entre os maiores obstáculos dos professores está em intermediar a participação dos alunos, e principalmente, o retorno dos estudantes quanto a aprendizagem ao conteúdo lecionado pelo professor.

A falta da interatividade mostra um caminho com muitas dúvidas e incertezas sobre as atividades e avaliações que estão sendo cobradas, e também sobre as videoaulas. E por abordar em gravações de aulas, outro problema apresentando foi conseguir adequar-se a um software e principalmente, a demanda de tempo que exige para criar o conteúdo, ao mesmo instante que estão adaptando-se ao uso. Muitos perdem horas e sobrecarregam o horário de trabalho, além disso, conciliar as aulas com os cuidados domésticos e familiares. Por fim, quanto aos equipamentos e a internet, alguns apresentam insegurança no uso dos mesmos, e também, ter uma conexão estável para apresentação das aulas como mostra a figura a seguir.

As sugestões deixadas pelos docentes para a melhora dos cursos oferecidos, principalmente para o Linc Digital, no qual tivemos um alcance maior de respondentes que usufruíram dos cursos dados por esse laboratório, foram para alguns, a questão de cursos de curta duração, com um aprofundamento e foco maior em assuntos específicos, com mais praticidade e deixar claro na ementa o que irá ser tratado. Já para outros, é necessária uma explicação com mais tranquilidade por conta de ter uma aprendizagem mais devagar. Sentem também, uma falta de parceria entre os professores para aprendizagem em conjunto e ajuda mútua para a preparação das aulas. E alguns pedem que a UFSC faça parceria com mais tipos de software para aprimorar o uso das mesmas.

5 CONCLUSÃO

Neste trabalho observa-se que apesar dos profissionais na educação do ensino superior na UFSC estarem de acordo com as novas exigências e aptos as novas mudanças que aconteceram repentinamente nesse ano, precisa-se de um tempo hábil para assimilarem de uma forma melhor as ferramentas utilizadas para a criação de conteúdos e interatividade com os alunos. Verificou-se que apesar das dificuldades no novo ambiente de aprendizagem cedido pela universidade e estarem se adaptando ao novo mundo virtual, existe muita força de vontade para aprender a utilizar as TICs e suas ferramentas e softwares.

Foi explícito pela maioria dos responsáveis de ensino, o interesse em fazer mais cursos de capacitações e em quais pontos podem ser melhorados e aperfeiçoados para o entendimento comum, com mais aprofundamento de conteúdo e menor tempo para aprendizagem dos mesmos. A sobrecarga de trabalho imposta pelo fato da criação de aulas exigir dedicação, serão pilares de sustentação e aprendizagem tanto para o docente, quanto para o discente.

Então, é possível dizer que o ensino remoto apesar de não ser substancial, foi de grande experiência para a prática de aulas não presenciais para os que estavam emergindo nessas novas plataformas de ensino, e para os que compreendiam dos softwares, puderam especializar e gerar criatividade na situação atual de aulas pela plataforma Moodle e outras ferramentas.

REFERÊNCIAS

ANTÓNIO MOREIRA, J.; SCHLEMMER, E. Por um novo conceito e paradigma de educação digital online. **Revista UFG**, v. 20, n. 26, 13 maio 2020. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/63438>. Acesso em: 28 de setembro 2020.

ARETIO, L. G. **Investigar para Mejorar la Calidad de la Universidad**. Madri: UNED, pp. 607, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP nº 5/2020**. Brasília, 2020.

CASTAMAN, A. S.; RODRIGUES, R. A. Educação a Distância na crise COVID - 19: um relato de experiência. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 6, e180963699, 2020.

CIEB. **Notas técnicas #17**: estratégias de aprendizagem remota (EAR), características e diferenciação da educação a distância (EAD). São Paulo: CIEB, 2020. Disponível em: <https://cieb.net.br/wpcontent/uploads/2020/05/CIEB_NotaTecnica17_MAIO2020_FINAL_web.pdf>. Acesso em: 21 de setembro 2020.

DAROS, Thuine. Covid-19 impulsiona uso de metodologias ativas no ensino a distância. **Portal Desafios da Educação**, Grupo A Educação S/A, 19 mar. 2020. Disponível em: <<https://desafiosdaeducacao.grupoa.com.br/coronavirus-metodologias-ativas/>>. Acesso em: 21 out. 2020.

LIBÂNEO. J. C. **Adeus Professor, Adeus Professora? Novas exigências educacionais e profissão docente**. São Paulo, SP: Cortez, 2007.

MONTEIRO, R.L. de S.; SANTOS, D.S. **A utilização da ferramenta google forms como instrumento de avaliação do ensino na escola superior de guerra**. Revista Carioca de Ciência, Tecnologia e Educação, v. 4, n. 2, 2019. Disponível em: <<https://recite.unicarioca.edu.br/rccte/index.php/rccte/article/view/72>>. Acesso em 17 nov. 2020.

GRANT, P.; BASYE, D. **Personalized learning: a guide for engaging students with technology**. International Society for Technology in Education. e-book. 2014.

Disponível em:

<<https://www.intel.com/content/dam/www/public/us/en/documents/education/k12-personalized-learning-guidebook.pdf>> . Acesso em: 29 de setembro 2020.

SANTO, Eniel E.; TRINDADE, Sara Dias. Educação a distância e educação remota emergencial: convergências e divergências. In: MACHADO, Dinamara P. **Educação em tempos de COVID-19**: reflexões e narrativas de pais e professores. Curitiba: Editora Dialética e Realidade, 2020.

SANTOS; Edméa. **Pesquisa-formação na cibercultura** Teresina: EDUFPI, 2019.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Nota técnica**: ensino a distância na educação básica frente à pandemia da covid-19. abr. 2020. Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/425.pdf?1730332266=&utm_source=conteudo-nota&utm_medium=hiperlink-download>. Acesso em: 20 de setembro 2020.

SHULMAN, L. S. **Conocimiento y Enseñanza: Fundamentos de la Nueva Reforma**. Revista de currículum y formación del profesorado, Granada, v. 9, n. 2, 2005. Disponível em: <<http://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART1.pdf>>. Acesso em: 25 out. 2020.

VIEGAS, Amanda. Normatização da escola digital. **Blog Tecnologia da educação, Somos Par**, 01 jun. 2020. Disponível em: <<https://www.somospar.com.br/normatizacao-da-escola-digital/>>. Acesso em: 20 de outubro 2020.

ZAJAC, Danilo. **Ensino remoto na Educação Básica e COVID-19**: um agravamento ao Direito à Educação e outros impasses. EPUFABC, COVID-19, 2020. Disponível em: <<http://proec.ufabc.edu.br/epufabc/ensino-remoto-na-educacao-basica/>>. Acesso em: 21 out. 2020.

VILLAS BÔAS, L.; UNBEHAUM, S. (Coor.). **Educação escolar em tempos de pandemia**. Informe 1. Fundação Carlos Chagas. 2020. Disponível em: <http://abre.ai/bgvP>. Acesso em: out. 2020.

PERELLÓ, Danilo. Ensino remoto não é educação a distância. **O Globo**, Bairros, Rio de Janeiro, 29 jun. 2020. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/rio/bairros/ensino-remoto-nao-ensino-distancia-diz-especialista-em-educacao-1-24501996>>. Acesso em: out. 2020.

WILLIAMSON, B.; EYNON, R.; POTTER, J. Pandemic politics, pedagogies and practices: digital technologies and distance education during the coronavirus emergency. **Learning, Media and Technology**. Vol. 45, n. 2, p. 107–114, 2020.

MOREIRA, J. A.; SCHLEMMER, E. Por um novo conceito e paradigma de educação digital online. **Revista UFG**, v. 20, 2020.

APÊNDICE

Objetivos	Perguntas no questionário
Descrever o perfil docentes e equipamentos adquiridos para sua atuação;	Você é docente da UFSC? Qual centro você faz parte? Quanto tempo é professor da UFSC? Já tinha ministrado aulas não presenciais? (Cursos a distância ou outras experiências) Você está utilizando equipamentos: Para as aulas não presenciais, você precisou adquirir algum desses equipamentos?
Verificar as ferramentas utilizadas para aulas síncronas e videoaulas;	Você está gravando videoaulas? Se sim, qual sistema está utilizando? Qual plataforma está utilizando majoritariamente para as aulas síncronas? Está gravando e disponibilizando as aulas síncronas para os alunos?
Avaliar o autodesempenho e os sentimentos de cargas de trabalho;	Avalie o seu desempenho até o momento: Como está se sentindo até o momento:
Verificar a preparação para a atuação no ensino não presencial	Você participou de quantos cursos de capacitação? Você participou de cursos promovidos por quem? Você participou de algum curso promovido pelo LINC DIGITAL?
Identificar facilidades e dificuldades dessa modalidade	Após o primeiro mês de aulas não presenciais na UFSC, quais são as suas maiores DIFICULDADES no processo? Após o primeiro mês de aulas não presenciais na UFSC, quais são as suas maiores FACILIDADES no processo? Quais conteúdos você ainda gostaria de se capacitar? Teria alguma sugestão da sua experiência com os cursos ofertados?