



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Harlen Cardoso Divino

**Letramento midiático e formação docente: as ações da Universidade Federal
de Santa Catarina para garantir o ensino e aprendizagem na pandemia da
Covid-19**

Florianópolis
2024

Harlen Cardoso Divino

Letramento midiático e formação docente: as ações da Universidade Federal de Santa Catarina para garantir o ensino e aprendizagem na pandemia da Covid-19

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dulce Márcia Cruz, Dr.(a)

Florianópolis

2024

Divino, Harlen Cardoso

Letramento midiático e formação docente : as ações da Universidade Federal de Santa Catarina para garantir o ensino e aprendizagem na pandemia da Covid-19 /Harlen Cardoso Divino ; orientadora, Dulce Márcia Cruz, 2024.

139 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2024.

Inclui referências.

1. Educação. 2. Formação docente. 3. Pandemia. 4. Letramento midiático. 5. UFSC. I. Cruz, Dulce Márcia. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

Harlen Cardoso Divino

Letramento midiático e formação docente: as ações da Universidade Federal de Santa Catarina para garantir o ensino e aprendizagem na pandemia da Covid-19

O presente trabalho em nível de Mestrado foi avaliado e aprovado, em 21 de novembro de 2023, pela banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Profa. Daniela Karine Ramos, Dra.
Universidade Federal de Santa Catarina

Profa. Diene Eire de Mello, Dra.
Universidade Estadual de Londrina

Profa. Gleice Assunção da Silva, Dra.
Instituto Federal de Santa Catarina

Certificamos que esta é a versão original e final do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação PPGE.

Insira neste espaço a
assinatura digital

Coordenação do Programa de Pós-Graduação

Insira neste espaço a
assinatura digital

Profa. Dulce Márcia Cruz, Dr.(a)
Orientadora

Florianópolis, 2024.

Dedico este trabalho à minha mãe, avós, irmãos/irmãs, sobrinhos/as,
(ao pai - *in memoriam*), familiares, e dedico também ao PPGE/UFSC, no
qual foi possível esta realização.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Deus e ao grande Universo por proporcionar mais esta realização.

Agradeço à minha orientadora, a professora Dra. Dulce Márcia Cruz, por aceitar conduzir meu percurso nesta empreitada de pesquisa de forma tranquila e compreensiva mesmo diante do caos pandêmico em que o mundo vivenciou, por sua gigantesca empatia e ombro amigo.

À todas e todos professores do PPGE que de alguma maneira estiveram presentes na minha caminhada auxiliando no percurso.

Agradeço aos membros que compuseram a banca na minha qualificação, obrigado por cada feedback e qualidade técnica em seus direcionamentos.

Agradeço à banca examinadora na minha defesa final, obrigado por fazer parte desse momento inestimável.

Agradeço à professora Dra. Andrea Lapa, por ter sido fundamental na minha seleção inicial para o programa junto à professora Dulce, e por sua costumeira paciência e direcionamentos.

Agradeço à professora Dra. Mônica Fantin e Professor Dr. José Douglas, por suas inestimáveis contribuições acadêmicas e pessoais e por me fazer compreender acerca do terceiro espaço no qual as possibilidades estão implícitas bastando apenas nos atermos aos detalhes que nos cercam.

Agradeço à Klalter Bez Fontana, por sua incomensurável solidariedade, e à professora Maristela Fantin, por sua grandiosa sabedoria e consideração.

Agradeço ao PPGE e ao coordenador Professor Dr, Ademir Santos por sempre demonstrar empatia e apoio acadêmico.

Agradeço a Universidade Federal de Santa Catarina, ao PROFOR, aos colaboradores e todos que contribuíram para que a permanência na universidade fosse acolhedora e prazerosa.

Agradeço aos pares, amigos e colegas de caminhada no qual percorremos desde o início este caminho do mestrado e campo da pesquisa, Edenilton, Ana, Alessandra, Viviane, Minduá, Joana, Wanessa, Edmilson e aos demais membros do PPGE, a todos obrigado pela acolhida.

Agradeço aos meus pais, Maria de Fátima e Edson Almeida, minha avó Leandra Almeida, que sempre acreditaram em mim, demonstrando muito orgulho.

Aos meus familiares, irmãos e irmãs, e amigos que, mesmo de longe, acompanharam e torceram pelo meu sucesso, Ricardo, Márcia, Zé-Maria e Jorge.

E por fim, obrigado a mim, que mesmo diante dos desafios da vida, sempre ávido a experienciar o desconhecido na busca do que julgo importante para minha pessoa.

A relação entre a pesquisa universitária e o trabalho docente nunca é uma relação entre uma teoria é uma prática, mas uma relação entre atores, entre sujeitos cujas práticas são portadoras de saberes" (Tardif, 2002, p.237).

RESUMO

O objetivo desta pesquisa é investigar como se deu o letramento midiático dos professores do ensino superior, através do estudo das ações voltadas para a formação docente, especialmente em 2020, primeiro ano da pandemia do Covid-19 na Universidade Federal de Santa Catarina, quando ocorreram as suspensões de aulas em todo país. O contexto se relaciona com a expansão das tecnologias e competências digitais, sendo por isso discutidos os conceitos de letramento midiático, formação docente, competência digital, mídia-educação no âmbito do ensino superior. Entendendo que os documentos reguladores e deliberativos de governo fomentaram a criação de ações no contexto institucional para viabilizar a continuidade de aulas, procuramos entender quais ações a universidade tomou para garantir o trabalho docente e não deixar de ofertar as aulas à comunidade acadêmica. Para isso, investigamos as tomadas de decisões e o alinhamento quanto às formações docentes para mídias, buscando entender como, a partir das recomendações do MEC, a universidade criou formas de ofertar aulas diferentes da modalidade presencial, de modo a evitar contágios, mantendo o distanciamento social e, ao mesmo tempo, garantindo o direito à educação. A metodologia da pesquisa é qualitativa, de natureza básica aplicada e descritiva, com recorte para as ofertas de formação docente durante a pandemia. Foi realizada como pesquisa documental, recorrendo-se a materiais de diferentes fontes, órgãos e setores da educação e da Universidade. As buscas foram realizadas em sites e documentos oficiais públicos dos órgãos competentes que gerenciam a educação no Brasil, incluindo desde decretos de lei, portarias e legislações, ofícios, relatórios institucionais aos documentos gerados pelas deliberações e ações dos setores competentes da universidade investigada. Por fim, os dados foram analisados a partir desses documentos e dos relatórios dos cursos de formação que foram ofertados na UFSC durante a pandemia. Os resultados mostraram que houve empenho institucional, e muitos docentes foram capacitados por meio dos cursos ofertados. Além disso, a pesquisa concluiu que houve um crescimento por aperfeiçoamento na plataforma Moodle, que os docentes buscaram ao longo desse período para ampliar seu letramento midiático, abarcando competências digitais. Portanto, entendemos ter havido relevante formação docente em termos qualitativos no período investigado.

Palavras-chave: Mídia-Educação; Formação docente; Pandemia; Ensino Remoto Emergencial.

ABSTRACT

The aim of this research is to investigate how the media literacy of higher education teachers occurred, through the study of actions aimed at teacher training, especially in 2020, the first year of the Covid-19 pandemic at the Federal University of Santa Catarina, when classes were suspended across the country. The context is related to the expansion of digital technologies and skills, which is why the concepts of media literacy, teacher training, digital competence and media education in higher education are discussed. Understanding that the government's regulatory and deliberative documents have encouraged the creation of actions in the institutional context to enable the continuity of classes, we sought to understand what actions the university has taken to guarantee teaching work and not stop offering classes to the academic community. To do this, we investigated the decision-making and alignment regarding teacher training for media, seeking to understand how, based on the MEC's recommendations, the university created ways of offering classes other than face-to-face, in order to avoid contagion, maintaining social distancing and, at the same time, guaranteeing the right to education. The research methodology is qualitative, of a basic applied and descriptive nature, focusing on the teacher training offered during the pandemic. It was carried out as documentary research, using materials from different sources, bodies and sectors of education and the university. Searches were carried out on websites and official public documents from the competent bodies that manage education in Brazil, ranging from decrees, ordinances and legislation, official letters, institutional reports and documents generated by the deliberations and actions of the competent sectors of the university under investigation. Finally, the data was analyzed based on these documents and the reports of the training courses that were offered at UFSC during the pandemic. The results showed that there was institutional commitment, and many teachers were trained through the courses offered. In addition, the research concluded that there was an increase in the use of the Moodle platform, which teachers sought throughout this period to expand their media literacy, encompassing digital skills. Therefore, we believe that there was relevant teacher training in qualitative terms during the period investigated.

Keywords: Media-Education; Teacher training; Pandemic; Emergency Remote Teaching

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Principais eventos subsequentes ao primeiro ano da Covid-19.....	26
Figura 2 – Retorno gradual de aulas na UFSC.....	27
Figura 3 – Deliberação do subcomitê – Covid-19/UFSC	86
Figura 4 – População acadêmica respondentes.....	87
Figura 5 – Respondentes dos questionários.....	88
Figura 6 – Proposições didáticas por meio remoto.....	89
Figura 7 – Condições tecnológicas na UFSC.....	90
Figura 8 – Condições tecnológicas fora da UFSC.....	90
Figura 9 – Domínio de recursos digitais.....	91
Figura 10 – Interesse em capacitação midiática.....	91
Figura 11 – Competência digital do docente.....	92
Figura 12 – Interesse em capacitação midiática específica do Moodle.....	93
Figura 13 – Condições didáticas	94
Figura 14 – Condições midiáticas.....	94
Figura 15 – Perfil docente condições pedagógicas/UFSC na Covid-19.....	95
Figura 16 – Perfil docente acessibilidade/UFSC na Covid-19.....	95

Figura 17 – Dificuldades para os estudantes na Covid-19.....	96
Figura 18 – Disponibilidade dos estudantes na Covid-19.....	96
Figura 19 – QR Code de acesso às páginas de dados.....	97
Figura 20 – Síntese de ações e responsabilidades da fase 1.....	98
Figura 21 – Deliberações do comitê assessor quanto a itens tecnológicos.....	104
Figura 22 Recomendações dos subcomitês de assistência estudantil, infraestrutura e administração.....	105
Figura 23 – Recomendações dos Subcomitês.....	106

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Principais eventos ocasionados pelo Sars-Cov-2 até 2020.....	25
Quadro 2 – Documentos organizadores a partir do MEC durante a Covid-19.....	72
Quadro 3 – Documentos que nortearam os trabalhos desenvolvidos na UFSC durante a pandemia de Covid-19.....	75
Quadro 4 – Editais de chamadas da PROEX no período da pandemia.....	99
Quadro 5 – Cursos oferecidos durante a pandemia em 2020 na UFSC.....	100

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AVEA	Ambientes Virtuais de Ensino e Aprendizagem
AGECOM	Agência de Comunicação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CARC	Coordenadoria do Arquivo Central
CCP	Coordenadoria de Capacitação de Pessoas
CED	Centro de Ciência da Educação
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
DigCompEdu	<i>Digital Competence Framework for Educators</i>
DDP	Departamento de Desenvolvimento de Pessoas
ECO	Educação e Comunicação
ERE	Ensino Remoto Emergencial
ICPEdu	Infraestrutura de Chaves Públicas para Ensino e Pesquisa
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MOODLE	<i>Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment</i>
OEMESC	Observatório do Ensino Médio em Santa Catarina
PFPDs	Processos de Formação Pedagógica
PIAPE	Programa Institucional de Apoio Pedagógico aos Estudantes
PRAE	Pró-Reitoria de Permanência e Assuntos Estudantis
PRODEGESP	Pró-Reitoria de Desenvolvimento e Gestão de Pessoas
PROEX	Pró-Reitoria de Extensão
PROFOR	Programa de Formação Continuada
PROGRAD	Pró-Reitoria de Graduação
RTAs	Recursos Tecnológicos para Aprendizagem
SARS-CoV2	<i>Severe acute respiratory syndrome coronavirus2</i>
SEAD	Secretaria de Educação a Distância
SeTIC	Superintendência de Governança Eletrônica e Tecnologia da Informação e Comunicação
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Formações continuadas do PROFOR ano 2019.....	111
Tabela 2 - Formações continuadas do PROFOR ano 2020.....	111
Tabela 3 - Formações continuadas do PROFOR ano 2021.....	112
Tabela 4- Cursos do núcleo de produção de conteúdos digitais - 2020/MEN.....	113

SUMÁRIO

ANTELÓQUIO	17
INTRODUÇÃO	25
1.1 SÍNTESE DA METODOLOGIA	34
1.2 ESTRUTURA DOS CAPÍTULOS	34
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: MÍDIA-EDUCAÇÃO, LETRAMENTO MUDIÁTICO E FORMAÇÃO DOCENTE	36
2.1 MÍDIA-EDUCAÇÃO	38
2.2 LETRAMENTO MUDIÁTICO	40
2.3 COMPETÊNCIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO	44
2.4 CONDIÇÕES ESSENCIAIS DE FORMAÇÃO DOCENTE PARA COMPETÊNCIAS DIGITAIS	48
3 FORMAÇÃO DOCENTE E MÍDIAS	51
3.1 FORMAÇÃO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR	52
3.2 FORMAÇÃO CONTINUADA	57
3.2.1 Educação e a necessidade de formação continuada	60
4 METODOLOGIA	67
5 RESULTADOS DA PESQUISA: A PANDEMIA NO CONTEXTO EDUCACIONAL	71
5.1 PANDEMIA DE COVID-19 E EDUCAÇÃO NA UFSC	71
5.1.1 Ensino Remoto Emergencial - ERE	77
5.2 PANDEMIA, ENSINO REMOTO EMERGENCIAL E AÇÕES DA UFSC	80
5.2.1 Síntese histórica da Universidade Federal de Santa Catarina	81
5.2.2 Ações de contingência, prevenção e deliberações da UFSC	82
5.3 DESCRIÇÃO DOS RESULTADOS	101
5.3.1 Ações de apoio aos estudantes	103
6 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A PANDEMIA NA UFSC	108
6.1 PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DA UFSC/PROFOR	108
6.1.1 Dados dos cursos e atividades formativas do PROFOR	109
6.1.2 Síntese dos resultados	114
CONSIDERAÇÕES FINAIS	117
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	120
ANEXO A – SÍNTESE DE RECOMENDAÇÕES DO SUBCOMITÊ ACADÊMICO PARA FASE 1 REFERENTE A ESTUDANTES	130
ANEXO B – RECOMENDAÇÕES DO SUBCOMITÊ ACADÊMICO PARA FASE 1 REFERENTE A DOCENTES	131
ANEXO C - RELATÓRIOS DOS SUBCOMITÊS DA UFSC	132
ANEXO D - QUESTIONÁRIO: PANDEMIA COVID-19 DOCENTES/ UFSC	133
ANEXO E- OFÍCIO Nº 2/2020/ - PORTARIA Nº 750/2020/GR	138
ANEXO F - DEVOLUTIVA DA SETIC EM RESPOSTA AO OFICIO Nº 2/2020	139

ANTELÓQUIO

“Os professores agem, frequentemente, de acordo com o que pensam. Assim sendo, toda a tecnologia ou inovação na prática pedagógica está forçosamente implicada nas ideias e motivações do professor, levando-nos a refletir sobre a importância do seu pensamento e da sua ação” (Bolzan, 2002).

Esta seção tem por objetivo relatar, através de uma perspectiva autobiográfica, fragmentos e experiências de minha trajetória profissional e acadêmica até o contexto atual enquanto professor e pesquisador desta dissertação de mestrado em Educação. A educação é a grande área em que me faz tecer essa dissertação, contudo aqui no antelóquio vejo a oportunidade de informar aos leitores, nuances acerca da minha trajetória de vida acadêmica e profissional de modo a dizer quem sou eu e de onde vim.

Para demonstrar quais foram o percurso da minha caminhada até aqui insta frisar que o gosto pelo palco no ofício de educar tem sido permeado num cenário diversificado, em que o sistema educacional, intercalado à cultura e sistemas de ensino reverbera diversos saberes ao longo dos tempos.

Assim sendo, eu pontuo que cada uma das etapas vivenciadas foi extremamente relevante para a minha formação enquanto discente, docente e pesquisador, bem como pessoa. Dessa forma, reafirmo ser importante trazer aqui nos primeiros parágrafos o contexto desde a minha infância, em que a educação sempre foi o que mais me encheu os olhos, e sem dúvidas foi o que sempre me manteve vislumbrado pelo conhecimento e crescimento por intermédio dos estudos rompendo obstáculos para galgar espaços no mundo em que o futuro era incerto, porém, visualizado na esperança de me tornar “alguém” na vida adulta.

Vejo a Educação como um caminho contínuo, razão pela qual a propositura da pesquisa acerca da Formação Docente para as mídias no âmbito do Ensino Superior, está intrinsecamente correlacionada à linguagem, cultura, currículo, bem como aos saberes escolares e não escolares. O ato de ensinar exige uma série de conhecimentos e, com base nesse postulado, pode-se dizer que, para um professor, conhecer o conteúdo é extremamente importante, mas não suficiente.

Para Roldão (2007), professor é aquele que ensina não só porque tem conhecimento, mas porque sabe ensinar. E você sabe por que, de uma forma ou de outra e em algum momento da sua formação, você se comprometeu a desenvolver essa habilidade, bem como as demais aptidões inerentes a você, com isso procurou uma forma de desenvolvê-las, considerando que não há diploma específico para formar um professor de educação universitária.

Em sua outra profissão, o profissional docente se especializa e se esforça para desenvolver sua carreira, o que, aliado a outros atributos, o torna um bom profissional. Contudo, é importante saber como os professores do ensino superior também se especializam na sua prática docente.

Considerando os diversos fatores presentes no cenário educacional brasileiro contemporâneo, tem sido interessante investigar como os professores do ensino superior desenvolvem conhecimentos relacionados à sua profissão, não apenas a partir do que aprenderam durante a formação inicial em seu campo específico de atuação ou em mídias avançadas, mas ao longo da sua atuação enquanto docente.

A educação é utilizada na prática, mas na formação o processo é denominado de profissionalismo docente. O professor tem diversas responsabilidades na sua atividade e na perspectiva de compreensão do processo que constitui a profissão docente do ensino superior.

Eu Harlen Cardoso Divino, nascido aos 15 dias do mês de novembro do ano de 1980, no município de Manga, cidade situada às margens do Rio São Francisco no extremo Sertão Norte-Mineiro. Informo que a Base de minha formação educacional, foi permeada por inúmeros percalços desde criança, uma vez que fui criança frequente em creche escolar, em seguida pré-escola e posteriormente anos iniciais. Sempre com um risco iminente de ter os estudos paralisados que nas falas de minha querida mãe, eu iria concluir somente a 4ª série assim como ela.

Diante desse temor, sempre preocupado com o que me reservava o futuro. Foi num momento em que nós migramos para uma pequena roça distante da zona urbana onde ficam as escolas, e nesse processo, sempre era necessário faltar às aulas para dar conta do labor na zona rural.

E quando não tinha como faltar, partia por volta das 5 h e 30 minutos da manhã, montado ao lombo de cavalos para ir à cidade estudar e após isso, fazer as compras (feiras) no comércio e retornar nos fins de tarde para a pequena roça levando os suprimentos alimentares. Ainda sem eletricidade na zona rural, e com a

necessidade de atravessar um pequeno rio (braço estreito do rio São Francisco) pois a roça localiza-se na “Ilha do Corculho”, apenas com lamparinas (fazendo uso de querosene e diesel) era onde me iluminava para fazer as chamadas “tarefas escolares” durante as noites.

E assim foram longos anos, até que chegou o momento em que era necessário ficar na zona urbana pois os horários de aulas mudariam, foi no momento em que tive que residir com parentes para assim conseguir continuar estudando. E após alguns anos, consegui alcançar êxito concluindo o ensino médio, momento esse que também consegui passar no primeiro concurso público temporário, em terceiro lugar para o recenseamento do ano 2000 no Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). E, após esse trabalho, a cidade não oferecia muitas oportunidades, foi então que decidi partir para a capital do Estado de Minas Gerais (Belo Horizonte) onde fui morar com minha avó paterna Leandra Dias Almeida, para conseguir melhores condições de trabalho.

Foi então que ali fixei residência fazendo cursos formativos básicos, e consegui minha primeira carteira assinada, trabalhei na esfera privada de 2001 até o ano de 2012, tive ótimas oportunidades, promoções e mudança de lotação onde retornei ao norte de Minas para trabalhar numa filial da empresa em Montes Claros-MG, mas para mim ainda faltava algo a me completar.

Era um profissional com boa reputação, porém, sem muito sucesso nos concursos públicos que sempre prestava, então decidi que teria que ter um curso superior, me inscrevi no final do ano de 2009 para o vestibular na Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes), sem muita esperança de aprovação, pois não tinha tempo para cursinhos preparatórios tampouco o salário daria tal despesa, e como agravante já fazia quase 10 anos que havia concluído o ensino médio.

Mas foi nesse momento que o universo mais uma vez me agraciou, consegui ser aprovado no curso ao qual sou Licenciado, Ciências da Religião na Unimontes, concluí o curso no ano de 2013. Atualmente, curso a segunda graduação em Pedagogia pela Universidade Estácio (trancado no momento).

Minha primeira graduação, foi para além de gratificante, e muito pertinente à minha vida no que tange a realização pessoal de possuir um curso universitário após quase uma década de conclusão do ensino médio. E, tendo toda minha vida pregressa cursado integralmente escola de educação pública, foi muita felicidade ser aprovado no meu primeiro vestibular, considerando que após a conclusão do ensino médio tive

que optar por trabalhar em uma empresa privada em razão das circunstâncias socioeconômicas.

Após concluir a graduação, imediatamente no mesmo ano de 2013 ingressei na pós-graduação *lato sensu* em Didática e Metodologia do Ensino Superior na mesma universidade, Unimontes, concluindo-a em 2014, ano em que já migrei para outra especialização na área de formação em Ciência da Religião pela FETREMIS ao qual concluí no ano de 2015, ano este que fui também aprovado para outra relevante Pós-graduação especializando-me em Educação a Distância pelo IFNMG concluída no ano de 2017. Ingressei na carreira educacional em 2013, após sair do setor privado no ano de 2012, no qual trabalhei por aproximadamente durante 13 anos.

Em relação a minha formação complementar, a mesma tem como base no contexto acadêmico implícitas as Linguagens, Culturas e Saberes, para além das minhas formações de aperfeiçoamento extra muros da academia, ou seja, as do setor privado no qual trabalhei por mais de dez anos, antes de seguir a carreira docente, dentre as quais posso destacar os cursos de datilografia, informática, recursos humanos, compreendido em meados dos anos 2000 até 2008.

Nesse sentido, as complementações formativas recentes de cunho profissional das quais considero de suma relevância além das demais (de extensão universitária), são datadas no ano de 2019, onde cursei a Disciplina Isolada “Tópicos específicos de Filosofia e seu ensino”. (Carga horária: 60h), na Universidade Estadual de Montes Claros, uma forma de manter acesos os diálogos acadêmicos concernentes às práticas educativas em salas de aulas. No mesmo ano de 2019, fiz o curso: *Educational Coaching*. Pela instituição *Coaching Academy Project*, Montes Claros MG, Brasil.

Uma formação importante para os dias atuais, frente às diversidades de alunos que compõem as salas de aulas como um todo no contexto educacional. Fiz o curso de Extensão universitária em “Relações Étnico-Raciais: UNIAFRO” (Carga horária: 180h) pela Unimontes no ano de 2014, um curso de conhecimentos ímpares acerca da cultura e valores do povo que compõem a formação base dos brasileiros.

Outra experiência ímpar, obtive quando cursei a disciplina isolada por meio do programa de pós graduação em desenvolvimento social no ano de 2013, a disciplina Desenvolvimento Urbano e Transação Social. (Carga horária: 60h), pela Universidade Estadual de Montes Claros, grupos de debates acerca das condições sociais, da historicidade que permeiam os desenvolvimentos das cidades, os porquês dos

símbolos, dos nomes dados aos diversos espaços públicos dentre outras nuances de formação das cidades e povoados.

Agora, posso destacar a formação que foi sem dúvida alguma até o momento, o que mais me proporcionou conhecimentos e me deu base para me tornar o profissional na área educacional hoje, falo aqui do Projeto ao qual fui integrante bolsista de iniciação científica do PET, cuja duração foi de (2010 – 2013).

Por meio desse projeto pude desenvolver habilidades que refletem significativamente em minha carreira, através dessa oportunidade, pude criar subprojetos de impacto nas escolas de educação básica, pude conhecer e produzir em equipe livros didáticos, videodocumentários e pesquisas relacionadas à educação, a forma de pesquisa empírica e religiosidades.

Antes disso, enquanto acadêmico, cursei a formação complementar de “Tutor em Educação a Distância”. (Carga horária: 180h), por meio do Instituto Ágora de Educação no ano de 2011, esse foi o curso que me deu base inicial para ingressar posteriormente na Docência do Ensino Superior na UAB.

Sob essa ótica, cabe evidenciar a construção do conhecimento frente aos processos de ensino e de aprendizagem bem como suas práticas educativas no âmbito da formação docente para atuação nos diversos espaços de ensino digital ou presencial de modo que acompanhe as inovações tecnológicas excluindo-se as obsoletas. Objetivo, contudo, desenvolver instrumentos relevantes para o âmbito educacional, tendo como meta construir olhares híbridos para além das fronteiras curriculares do Ensino Superior e da Educação a Distância.

Por fim, quanto aos eventos que construíram meu ofício de professor, foram sucessivos, por essa razão vou discorrer acerca da minha caminhada para Docência. Tendo eu atuado como bolsista do Programa de Educação Tutorial - PET, este programa tem como requisitos uma série de atribuições ao bolsista, desde atuação direta com alunos nas escolas, por meio de diversos subprojetos, dos quais fui responsável direto pelo projeto itinerante “Cine Clube PETCRE”.

Neste subprojeto, selecionava e fazia projeções de filmes específicos para contribuir com estudantes da educação básica, tendo como métodos os comentários de professores especializados nas temáticas de áreas específicas do conhecimento acadêmico para enfatizar contextos implícitos nos filmes apresentados. Assim, fazia o cronograma para os colegas estarem em diversas escolas ao mesmo tempo com outros filmes, e além disso tinha a incumbência de convidar professores universitários

e outros profissionais da área correlata ao filme para palestrar e comentar os filmes nas escolas onde estava havendo as reproduções.

Dentre esses aspectos, em algumas escolas, nosso público alvo eram os professores e demais profissionais. Produzi documentário, escrevi livros e pude fazer diversas apresentações em seminários e outros eventos, além de cumprir com louvor o estágio obrigatório de exigência curricular. Além disso, tínhamos as pesquisas empíricas voltadas para as Escolas Básicas e as voltadas para a Universidade, evidenciando assim as Linguagens, Culturas e Saberes didáticos.

Assim sendo, tão logo conclui a graduação, ingressei na Pós graduação em Didática e Metodologia do Ensino Superior, foi quando fui convidado para ser Professor e colaborador voluntário no grande Projeto de Inventário para fins de Salvaguarda e de Proteção do Patrimônio Cultural no Vale do Rio São Francisco - NUHICRE/IEPHA pelo departamento de História da UNIMONTES junto aos demais integrantes do projeto ainda no ano de 2013, e no mesmo ano, fui convidado também pela professora coordenadora do curso de Ciências da Religião e pelo Professor que foi meu orientador de TCC para juntos escrevermos livros didáticos para o curso da Universidade Aberta do Brasil pela UNIMONTES.

Foi um desafio gratificante que me proporciona até hoje eterna gratidão pela primeira oportunidade após minha formação acadêmica. No ano seguinte, 2014 fui convidado a ministrar aulas para o curso da Educação a Distância na UAB, onde também complementei minha formação em Tutoria em EAD, diante disso passei a atuar como Professor Conteudista e Professor Formador na UAB. Ademais, foi no mesmo ano de 2013 que passei no concurso público para Professor PEB-II na Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esporte e Lazer de Janaúba-MG.

Acredito ser importante trazer nessas primeiras linhas, meus primeiros passos enquanto me aproximava do campo da pesquisa, no momento em que mergulhava no campo de atuação docente. Justamente no momento após enveredar por três especializações lato sensu, tendo como grande ponto de partida, minha atuação na docência do Ensino Superior, pude definir como marco zero as linhas de estudos cujas temáticas correlacionam a cada área de estudo desenvolvidas, sendo todas pertinentes a grande área Educação, cujas temáticas são: Educação e tecnologia, Saberes didáticos, Poder simbólico, Ciências da Religião aplicadas, Hermenêutica, Ética e Relações Interpessoais, e em conjunto com meus pares à época, tive a

oportunidade de participar da escrita com autoria em quatro livros didáticos, os quais são descritos no meu currículo lattes.

As experiências aqui elencadas se resumem com grande feito, desde o Cinema comentado, a produção técnica de audiovisual e a construção de materiais didáticos, sendo agraciado no ano de 2016, ano em que recebi menção honrosa de “Comendador” no Prêmio de Excelência e Qualidade Brasil 2016, pela Associação Brasileira de Liderança - BRASLIDER/ São Paulo - SP.

Após longos anos de lutas na vida pessoal, profissional, até chegar a oportunidade de fazer parte da história de fato, entrando na universidade e me formando professor. Realmente o mundo se abriu, não é à toa que o “mito da caverna” é emblemático. Pois quando se descobre a luz, não somos mais alunos (sem luz), neste momento obtemos a luz, deixamos, portanto, de ser meros indivíduos e tornamos sujeitos (pensantes) e eternos estudantes.

Nesse contexto, cheguei ao entendimento de que havia passado muito tempo, e que era chegada a hora de mais uma tentativa de ingressar numa pós-graduação, visto que segui os estudos de especialização em pós-graduações lato-sensu tendo sempre como temas de forte interesse, estudos sobre ensino superior a partir da formação docente interligados aos processos tecnológicos e midiáticos.

Formei, me especializei, comemorei, contemplei, chorei, mas sempre com um vazio de que ainda havia muito a se fazer, pois um Mestrado era uma das próximas realizações pessoais, para em seguida perseguir o doutoramento, sabendo que embora complexo, diante dos obstáculos e das intempéries da vida. Ainda assim, veio a primeira oportunidade com a aprovação no ano de 2021 para obtenção do mestrado em Educação na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), senti que uma parte da trajetória havia chegado ao momento, e ali refleti, “enfim aconteceu”.

Entretanto, é importante destacar, que naquele momento entendia que era só uma primeira etapa do sonho, pois ainda havia muito a desbravar. A pesquisa torna o pesquisador aguçado por penetrar em seu objeto de estudo. Ainda que haja os percalços, tropeços e êxitos, ainda assim, é importante ressaltar, no meu ponto de vista que, um indivíduo quando adentra e se ver imerso ao universo acadêmico, por analogia, pode-se dizer que este ser humano instigou sua criança interior, pois tudo que é novo, ao mesmo tempo torna-se belo e encantador, o mundo das descobertas mexe com sua inquietude.

Portanto, por gosto pessoal e inquietação, sempre tive o desejo de investigar as nuances do ensino superior. Entendi ainda na graduação, que o nível de Ensino Superior perpassou por inúmeras barreiras ao longo dos tempos e continua passando, buscando estruturar-se bem como reestruturar, desde práticas, currículos, formas de ensino e aprendizagem que corroborem com a práxis didática e metodológicas necessários aos docentes, porque, surgem mudanças no cenário educacional que exige novas habilidades, formas ou técnicas aprimoradas, sobretudo no tocante aos avanços tecnológicos.

1 INTRODUÇÃO

Em 11 de março de 2020, o mundo foi assombrado quando a OMS - Organização Mundial de Saúde - declarou a Covid-19 como pandemia global. Em dezembro de 2019 havia informações sobre o surgimento de sintomas desconhecidos e os primeiros casos de pneumonia de causa desconhecida em Wuhan, China. Em janeiro de 2020, foi identificado um novo coronavírus, o SARS-CoV-2, o agente causador da doença, que estava levando a uma propagação internacional de modo muito mais mortal e rápido do que todos os precedentes. Num curto espaço de tempo, a doença mortal foi ceifando dezenas, centenas, milhares e milhões de vidas, dia após dia, assolando vidas alcançando todos os territórios do planeta.

Ao todo, seis coronavírus humanos (HCoVs) já tinham sido identificados: HCoV-229E, HCoV-OC43, HCoV-NL63, HCoV-HKU1, SARS-COV (que causa síndrome respiratória aguda grave), MERS-COV (que causa síndrome respiratória do Oriente Médio). Em 11 de fevereiro de 2020, o sétimo coronavírus recebeu o nome de SARS-CoV-2, responsável por causar a doença COVID-19¹. O Quadro 1 evidencia os eventos desencadeados cronologicamente desde o surgimento da Covid-19 no mundo.

Quadro 1- Principais eventos ocasionados pelo Sars-Cov-2 até 2020

MÊS/ANO	EVENTO	OCORRÊNCIA
Dezembro/2019	Surgimento de sintomas desconhecidos	Primeiros casos de pneumonia de causa desconhecida em Wuhan, China.
Janeiro/2020	Identificação do novo coronavírus (SARS-CoV-2) agente causador da doença.	Propagação internacional dos casos.
Março/2020	OMS declara a Covid-19 como pandemia global.	Início de lockdowns e fechamento de escolas ao redor do mundo.
Abril/2020	Adoção maciça de ensino remoto	Cancelamento de exames em muitos países.
Julho/2020	Desenvolvimento de protocolos de segurança para a reabertura de algumas escolas.	

¹ Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>. Acesso em: 20 jan.2023.

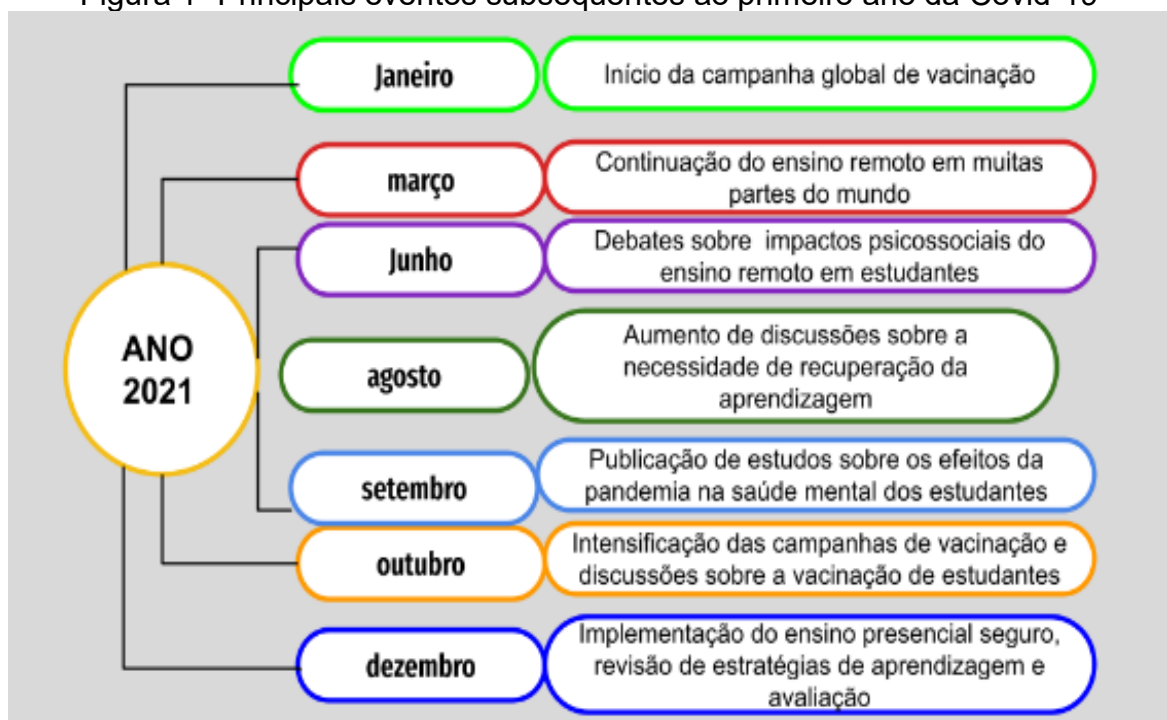
Outubro/2020		Início da discussão sobre a equidade no acesso ao ensino remoto.
Dezembro/2020	Aprovação das primeiras vacinas contra a Covid-19	Pfizer/BioNTech, Moderna.

Fonte: Organização do autor com base nos dados oficiais

Em meio ao curso de urgências, na corrida para salvar vidas, e ao mesmo tempo para manter condições de aulas nas instituições escolares e universitárias pelo mundo, os principais impactos causados na educação, tão logo a Organização Mundial de Saúde decretou o estado de pandemia foram a de começar uma transição para o ensino remoto emergencial, em decorrência da suspensão das aulas presenciais que levou a uma rápida transição para o formato de ensino remoto, por meio virtual, numa escala global.

Os fatores sociais ficaram evidentes, sobretudo no que diz respeito às desigualdades educacionais, que iam desde a falta de acesso a dispositivos com internet bem como equipamentos capazes de comportar as teleaulas, revelando assim disparidades na equidade educacional.

Figura 1- Principais eventos subsequentes ao primeiro ano da Covid-19



Fonte: Organização do autor com base nos dados oficiais

Além disso, tanto estudantes quanto educadores sofreram desafios significativos na saúde mental devido ao isolamento social e incertezas. Em meio aos protocolos das medidas sanitárias, ocorriam bloqueios em todo o mundo, bloqueios parciais e em outros momentos, bloqueio total com os chamados *lockdowns*².

Frente a isso, em meio ao caos, decisões relevantes eram tomadas em todo o mundo, sobretudo no Brasil, onde ocorreu o fechamento de escolas, uma das medidas implementadas para conter a propagação do vírus e evitar aglomeração de estudantes nos mesmos espaços. Quando surgiram as flexibilizações e discussões para as retomadas das aulas parcialmente, o mundo se empenhava em desenvolver vacinas e descobrir como neutralizar a propagação da doença. Desse modo, no Brasil, a vacinação tinha como prioridade e público-alvo, os professores e pessoal da educação.

Figura 2- Retorno gradual de aulas na UFSC



Fonte: Organização do autor.

Ao observar o retorno gradual no ano de 2020, diante dos eventos no ano de 2021, é perceptível que algumas ações se mantiveram em escala maior em detrimento

² O Brasil em lockdown: as regras para as cidades que vivem bloqueio total. Disponível em: <https://exame.com/brasil/o-brasil-em-lockdown-as-regras-para-as-cidades-que-vivem-bloqueio-total/> acesso em 15 set. 2023.

a outras, por exemplo, manteve o distanciamento rígido acatando os protocolos de segurança sem flexibilizar. Mesmo que a cronologia acima tenha mostrado uma visão geral, ela varia conforme a região e as políticas específicas de cada universidade.

Os acontecimentos no período da pandemia, se deram com desenvolvimento e aprovação de diferentes vacinas a fim de encontrar a eficácia de controle do vírus de Covid-19. E, ao mesmo tempo, manutenção do distanciamento social e contínuo em muitos lugares do mundo. Pesquisas sobre os impactos da pandemia na aprendizagem, saúde mental e bem-estar dos estudantes, culminando assim com vacinação em larga escala, tão logo os especialistas conseguiram concluir as vacinas com potencial efeito de neutralizar a doença. Portanto, os eventos até aqui destacados, compreendem o surgimento do vírus em 2019 até a situação no último mês de 2021.

O contágio mundial em massa pelo Covid-19, ainda que se trate de uma questão de saúde pública, afetou o cenário mundial em seus mais diversos campos, trazendo consequências econômicas, políticas, sociais e, logo, também, ao campo educacional. Em 2020, a UNESCO noticiava que o mundo alcançava o número de 1,6 bilhão de crianças e jovens afetados pelo fechamento de escolas, em 191 países, representando 90,2% da população estudantil mundial, os quais enfrentam, como consequência, interrupções no desenvolvimento escolar (OEMESC, 2020).

Em países como a China, por exemplo, que possui uma estrutura robusta de acesso à internet e à tecnologia nos mais diferentes dispositivos, tanto escolas públicas, quanto privadas, adotaram o sistema de atividades online (OEMESC, 2020).

Após 90 dias de enfrentamento ao vírus, alguns distritos da China retomaram ao ensino presencial, com fortes medidas de prevenção ao contágio, mas via de regra, professores seguiram suas atividades sem a reabertura das escolas. Até meados de março do ano de 2020, em pelo menos vinte países Europeus, escolas públicas e privadas já se encontravam totalmente fechadas, sendo adotadas diferentes medidas em cada um desses países. Em Montreal, Canadá, optou-se pela construção de um portal online (OEMESC, 2020).

É importante frisar, aqui, que na condição de primeiro país a enfrentar um grande contágio pelo Covid-19, a China enfrentou 30 dias sem qualquer atividade escolar, até que fossem enfim tomadas iniciativas de ensino não presencial.

Estava instaurado o caos, o novo coronavírus dominava o mundo de uma vez, com alta letalidade. Com a propagação da Covid-19, começou a saga das mudanças

repentinamente em todos os campos, fazendo o mundo se reinventar em meio a dores e lamentos por perdas de vidas, abandonos por parte de governantes negacionistas. E não seria diferente nos espaços educacionais, houve a necessidade por readaptação do sistema mundial e brasileiro de educação, as incertezas do que viria à frente não tinha precedentes calculados, para muitos o fim do mundo havia chegado, foi estarrecedor.

Com a crise pandêmica que surgiu subitamente provocando incertezas e mudanças radicais em todos os contextos da humanidade, nesse período tudo era estranho, amedrontador e sem precedentes. Logo, não seria diferente no âmbito educacional. Diante da situação emergencial, Governos Estaduais e Municipais do Brasil, prescindindo da estrutura necessária para a prática de EAD, depararam-se com a necessidade de concentrar esforços na preparação dos professores para o desenvolvimento de situações de aprendizagem remota, que, em geral, foram mediadas pelo uso das tecnologias.

Tivemos na ocasião a incapacidade do governo federal para implementar políticas eficientes para combater o coronavírus, teve inclusive o seu Ministro de educação (Abraham Weintraub) à época, que ironizou a China, país de origem da Covid-19.

No período da Covid-19, lideranças políticas populistas de extrema direita com forte engajamento nas mídias sociais, como Jair Bolsonaro, assumiram posições negacionistas que dificultaram a adoção de medidas de enfrentamento à pandemia (Falkenbach e Greer, 2021). Além da anti-governabilidade e da antipolítica, o Presidente Bolsonaro tornou-se também o porta-voz da estratégia pública de antividua (Avritzer, 2021). Isso porque, o presidente brasileiro, durante a pandemia da Covid-19, se posicionou contrário às medidas de isolamento social, fazendo defesa e recomendando medicamentos sem eficácia para o tratamento da Covid-19, o que gerou dificuldades para o início do combate da pandemia no Brasil.

A educação brasileira passava por momentos delicados, porque o governo praticou o chamado “desgoverno”, cortou verbas da educação, encolhendo orçamentos importantes no campo das pesquisas. Bolsonaro sancionou a lei orçamentária de 2021, vetando R\$19,767 bilhões, que foram cancelados definitivamente, e fez um bloqueio adicional de R\$9,3 bilhões em despesas discricionárias. Assim, os maiores bloqueios foram nos ministérios da Educação (2,7

bilhões), Economia (R\$1,4 bilhão) e Defesa (R\$1,3 bilhão), (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2021).

Diante desse desafio, e em meio a um período em que tudo era incerto, e esperanças e especulações no auge da pandemia assombravam o mundo, foi que, após diálogo em conjunto com minha orientadora, chegamos ao consenso de levar a pesquisa a discorrer em torno do contexto da pandemia sem deixar de lado o recorte inicial do campo da pesquisa, ensino superior e letramento midiático.

Desse modo, a formação docente para as mídias foi de encontro ao cenário em que o mundo se passava, culminando, portanto, em direcionar a pesquisa para o contexto da pandemia tendo como recorte o letramento midiático dos professores da UFSC no contexto da pandemia.

Consideramos, portanto, que a Covid-19 tomou proporções incalculáveis, teve por consequência agravos em todas as esferas educacionais no mundo e levou os órgãos de governos, reguladores e de controle da educação no Brasil a buscarem meios alternativos para dar continuidade aos atendimentos de ensino nas inúmeras instituições de educação brasileiras. Para isso, uma série de medidas foram implementadas ao passo que o novo coronavírus (SARS-COV-2) avançava.

Nesse contexto, a política educacional e o ensino superior tiveram que se adaptar às demandas impostas pela necessidade de distanciamento social e, dessa forma, as instituições de ensino superior que oferecem cursos presenciais passam a oferecer ensino a distância, ajustando políticas e revendo o planejamento e a implementação das atividades acadêmicas. Dados divulgados pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), por meio de monitoramento dos impactos da pandemia na educação, apontaram que o fechamento das instituições de ensino afetou diretamente mais de 72% da população estudantil no mundo (UNESCO, 2020).

Quanto às instituições de ensino superior públicas, embora muitas já ofertavam Educação a Distância, ainda assim, o contexto da Covid-19, as obrigou a adotar formas distintas das que são comuns na EAD. E para dar conta de continuar a ofertar as aulas dos cursos presenciais e evitar prejuízos acadêmicos, as medidas foram pontuais, iniciando com as paradas imediatas das aulas. Contudo, a continuidade de ofertas se fazia necessária e a UFSC, bem como outras instituições de ensino, passou a adotar medidas, seguindo as diretrizes e orientações dos órgãos de controle de saúde e de educação.

As universidades foram direcionadas a buscarem soluções para atender às diversas demandas, desde suporte tecnológico para a comunidade acadêmica, auxílio com equipamentos para profissionais docentes, e por conseguinte capacitação e formação por meio remoto.

A princípio, um dos primeiros documentos a ser liberado foi a Portaria Nº 343 de 17 de março de 2020. Essa portaria foi direcionada às instituições de educação superior integrantes do sistema federal de ensino, que dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais (Brasil, 2020).

Esta foi uma das primeiras formas de promover soluções para lidar com as restrições de contato social, para manter as atividades de ensino bem como as demais atividades acadêmicas remotas implementadas na pandemia de Covid-19. Paralelo a esta solução, de modo específico ao que se refere às universidades federais, a União Nacional dos Estudantes (UNE) por sua vez, pediu a recomposição do orçamento das instituições para garantir o financiamento das políticas de assistência e permanência estudantil, como as bolsas de auxílio social, auxílio permanência, moradia, entre outras (Baptista, 2021).

Essa manifestação da UNE foi em encontro ao contexto do momento, uma vez que havia as implicações de políticas negacionistas do governo federal em exercício à época, tanto em termos de ações de contenção da doença, bem como restrição orçamentária para a educação³.

Assim, considerando o contexto da pandemia, as implicações de restrições de contato social, a política educacional e as deliberações do Ministério de Educação e Cultura (MEC) para viabilidade de ofertas de ensino nas universidades, chegamos ao seguinte questionamento de entender como no meio de uma crise sanitária no momento de incertezas e com graves restrições orçamentárias, as universidades

³ De acordo com Martello (2022), os dados de investimentos em Educação no Brasil no ano de 2021 recuaram pelo quinto ano consecutivo, atingindo o menor patamar desde 2012. Neste ano de 2021 foram autorizadas a execução de R\$129,8 bilhões em despesas do MEC, mas a execução financeira foi de apenas R\$118,4 bilhões. Já no ano de 2012 o investimento foi de R\$121,2 bilhões, R\$130,2 em 2013, R\$150,3 em 2015, leve queda no ano de 2015 chegando a R\$ 143,30 voltou a subir R\$ 3,4 a mais no ano de 2015, e depois só veio declinando em R\$144,7, R\$130,0, R\$126,6, R\$118,5 e R\$118,4 respectivamente. (INESC, 2022). Importante ressaltar que a educação superior de acordo com correção inflacionária sofreu intensamente com cortes orçamentários, considerando que teve maior injeção de investimento no ano de 2014 quando chegou a R\$46,4 em 2014 e R\$46,1 bilhão em 2015. Passando ao declínio nos anos seguintes chegando ao cenário de pior investimento nos anos de 2020 e 2021 com R\$38,8 e R\$35,9 bilhões de investimentos por parte do governo federal (INESC, 2020).

conseguiriam atender às demandas de viabilizar seu funcionamento seguindo as deliberações do MEC.

Neste contexto, o problema de pesquisa visa analisar e compreender como a Universidade Federal de Santa Catarina se posicionou durante a pandemia para o atendimento à comunidade universitária, de modo a oferecer condições de letramento midiático aos seus professores no período da pandemia de Covid-19.

Assim, a pergunta central é saber: como foi o enfrentamento da UFSC durante a pandemia de Covid-19 e quais ações foram realizadas na universidade para lidar com as mídias no contexto da pandemia?

Para responder, partimos dos seguintes objetivos: sendo o geral, investigar como e quais foram as ações da UFSC durante o primeiro ano da pandemia do Covid-19 para a formação midiática dos docentes da universidade. E quanto aos objetivos específicos, nos propusemos a: descrever como a UFSC criou condições didáticas, midiáticas e tecnológicas para o trabalho dos professores no ensino remoto emergencial durante a pandemia; identificar quais e como foram as ofertas de formação para o corpo docente da UFSC, para desempenhar o trabalho remoto durante a pandemia.

A justificativa para essa pesquisa está ancorada na perspectiva de contribuir para o aprimoramento midiático dos docentes universitários, esperando que, de alguma forma, possa contribuir com a comunidade acadêmica contemporânea bem como futura, ao buscar informações sobre ações da UFSC no contexto da Covid-19, trazendo dados de como foi o enfrentamento das instituições de ensino superior durante a pandemia de Covid-19.

De modo específico, a pesquisa trata de como isso aconteceu na Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, uma vez que este é o campo definido para a pesquisa, a fim de demonstrar para a comunidade acadêmica quais foram os caminhos, enfrentamentos, desafios, barreiras e por quais meios legais tudo isso aconteceu.

Esta pesquisa inclui a análise das estratégias atuais utilizadas no ensino superior para desenvolver habilidades de letramento midiático e competências digitais. Além disso, irá incluir a identificação de barreiras e desafios enfrentados pelos professores e instituições de ensino superior na implementação de programas eficazes de letramento midiático e competências digitais.

A pesquisa visa a análise das formações para desenvolver habilidades de letramento midiático e competências digitais do professor de ensino superior, tendo em vista que os elementos que deram rumo à perspectiva desta dissertação, iniciaram com a grave ameaça sanitária da pandemia do Covid-19. Este é o momento em que surge o ensino remoto emergencial nas universidades federais do Brasil, implementado como uma resposta à pandemia de Covid-19, a fim de garantir a continuidade do ensino sem prejudicar a saúde e segurança dos alunos, professores e funcionários. Isso foi realizado através de aulas online e outros recursos tecnológicos, como plataformas de ensino à distância, videoconferências, entre outros (Brasil, 2020).

No entanto, o ensino remoto emergencial também apresentou desafios, como a falta de acesso à tecnologia e à internet para alguns estudantes e professores, e a dificuldade de manter a qualidade do ensino de forma remota. Algumas universidades também enfrentaram desafios para garantir a equidade no acesso ao ensino, especialmente para estudantes de grupos socioeconômicos desfavorecidos (UFSC, 2020).

A pesquisa se justifica também porque a pandemia forçou a busca por novos formatos, direcionando profissionais a fazerem uso de diversos instrumentos e ferramentas de tecnologias de forma abrupta, pois todos migraram para Ensino Remoto Emergencial (ERE), um método de ensino diferente da tradicional Educação a Distância (EaD) e do ensino regular presencial.

Nesse contexto, o governo e o MEC, criaram normatizações e portarias a fim de reorganizar os calendários escolares. Inclusive o Conselho Nacional de Educação (CNE) destacou naquele momento a necessidade de reorganização dos sistemas de ensino em todos os níveis, etapas e modalidades, medidas preventivas para neutralizar a contaminação da Covid-19. Deste modo,

No dia 18 de março de 2020, o Conselho Nacional de Educação (CNE) veio a público elucidar aos sistemas e às redes de ensino, de todos os níveis, etapas e modalidades, considerando a necessidade de reorganizar as atividades acadêmicas por conta de ações preventivas à propagação da Covid -19 (Brasil, 2020, p. 01).

Nesse momento, cresceram as formas de capacitação de professores em todo o país. E na Universidade Federal de Santa Catarina foram ofertados diversos cursos de aperfeiçoamento para o corpo docente da instituição em todos os

departamentos de cursos, em várias instâncias, dentre elas a Pró-reitoria de Extensão (PROEX)⁴ e o Programa de Formação Continuada (PROFOR)⁵, em parceria com diversos grupos de estudos de pesquisa da UFSC.

Importante ressaltar que essas ofertas foram regulamentadas por meio de editais⁶, o que já era uma praxe da instituição antes mesmo de surgir a pandemia. Portanto, investigar tais formações pode contribuir para entender como foi vivido esse processo na universidade analisada.

1.1 SÍNTESE DA METODOLOGIA

Considerando o contexto da pesquisa, apresentamos aqui a síntese da metodologia, ressaltando que os percursos metodológicos serão detalhados no capítulo 4. Desse modo, a metodologia irá partir de análise dos documentos oficiais publicados nos diversos níveis hierárquicos que regem a educação no Brasil, no âmbito federal e os documentos institucionais internos da UFSC, desde leis, portarias, editais, normas, pareceres dentre outros, e se necessário, analisar alguns planos de ensino desenvolvidos para esse período. Os dados serão tratados a partir da revisão dos conceitos de formação docente, do letramento, das competências digitais e midiáticas, as que abordam professor e instituições de ensino superior.

O foco da análise será documental, pois pretendemos investigar como o ensino remoto foi discutido nas seções do Conselho Universitário da UFSC, dentre outras instâncias acadêmicas e quais foram as decisões que direcionaram as cargas horárias, as formas e formatos para os professores ministrarem as disciplinas.

Buscamos entender a partir disso como a universidade lidou com as orientações e direcionamentos dos conselhos e do Comitê Gestor sobre as regulamentações impostas. Ao mesmo tempo, foi essencial trabalhar com os documentos voltados às atividades de ensino para o período da pandemia na UFSC e para entender como essas políticas foram efetivas ou não no contexto da universidade.

⁴ Doravante, adotaremos a sigla PROEX ao mencionarmos a Pró-Reitoria de Extensão.

⁵ Doravante, será usada a sigla PROFOR quando referir ao Programa de Formação Continuada.

⁶ Por exemplo: A Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), em conformidade com a Resolução Normativa n° 51/CUn/2015, tornou público o Edital de Levantamento das necessidades de capacitação dos docentes da Universidade Federal de Santa Catarina. (Disponível em:UFSC-2022 acesso em 08 ago. 2022).

1.2 ESTRUTURA DOS CAPÍTULOS

A dissertação está organizada em seis capítulos. No primeiro capítulo, que recebe a nomenclatura de Antelóquio, apresenta-se a vida pregressa do pesquisador no cenário educacional até o ponto de chegada à problemática desta pesquisa. A introdução contém o problema da pesquisa, os objetivos, a metodologia, com breve contextualização e justificativa acerca do tema proposto, apontando os conceitos relevantes para esse estudo, bem como a estrutura da dissertação.

No segundo capítulo ocorre a discussão teórica. A abordagem é em torno da Mídia-educação, letramentos e competências digitais a partir do uso das mídias, e formação docentes. No terceiro capítulo é apresentada uma discussão teórica em torno de formação docente no ensino superior, continuada, e desafios do ensino para formação continuada. No quarto capítulo, evidencia-se os percursos metodológicos da dissertação. Descreve-se neste tópico, o contexto da análise a ser realizada com dados da pesquisa, compreendendo as nuances do contexto da pandemia no mundo, no Brasil e na UFSC. Pretende-se aqui melhor situar o leitor sobre o *lôcus* da pesquisa e evidenciar os percursos da instituição quanto aos desdobramentos para o ensino superior.

O quinto capítulo discorre sobre as nuances da pandemia de Covid-19 a partir do seu surgimento, considerando que a larga escala de alcance global afetou os mais diversos setores e áreas profissionais. Busca-se neste capítulo discutir acerca dos pontos correlacionados à área de educação e formas de ensino nas quais todo o cenário de educação do mundo vivenciou. No sexto capítulo, aborda-se as análises da formação docente, os caminhos pelos quais foi possível desenvolver as capacitações de docentes da UFSC. Na sequência, tem-se uma breve síntese sobre os resultados, quando a pesquisa é discutida e analisada de modo a evidenciar as decisões dos órgãos de educação, instituição objeto de pesquisa, para refletir e trazer compreensão acerca das suas ações e deliberações dos órgãos para melhor atender à comunidade acadêmica no contexto da pandemia.

E, por fim, traremos as considerações finais onde retomaremos aos objetivos da pesquisa e apresentaremos as limitações da pesquisa, evidenciando as lacunas existentes, mas chamando a refletir sobre novas possibilidades para contribuição com formação docente continuada e outros direcionamentos.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: MÍDIA-EDUCAÇÃO, LETRAMENTO MIDIÁTICO E FORMAÇÃO DOCENTE

O diálogo deste capítulo vai se dar a partir das reflexões acerca da educação e comunicação para o desenvolvimento midiático e tecnológico, levando em consideração a necessidade proporcionada por mídias digitais (Martín-Barbero, 2014), tendo como base a mídia-educação.

Desta forma, cabe ressaltar que:

Por mídia-educação convém entender o estudo, o ensino e a aprendizagem dos meios modernos de comunicação e expressão, considerados como parte de um campo específico e autônomo de conhecimentos, na teoria e na prática pedagógicas, o que é diferente de sua utilização como auxiliar para o ensino e a aprendizagem em outros campos do conhecimento, tais como a matemática, a ciência e a geografia. (UNESCO, 1984).

Para Rojo (2020), os multiletramentos são os letramentos, ou seja, práticas sociais de leitura e escrita viabilizadas pelo digital que apresentam textos multimodais em linguagens de imagem estática e em movimento, música, áudios, texto escrito e oral, o que exige saber interpretá-las em conjunto.

O letramento midiático é entendido como uma expressão relacionada às habilidades e competências que envolvem o acesso, apropriação, a capacidade de compreensão e análise, consumo, produção, avaliação e a criação de conteúdo em uma variedade de contextos de mídias e linguagens (Cruz; Souza, 2018).

Conforme Cruz e Souza (2018), especificamente no Brasil o emprego do termo letramento midiático é utilizado como uma tradução do termo em inglês *media literacy* no sentido de mídia-educação. Assim entende-se a priori que ambas definições têm a mesma finalidade de entendimento a partir dos seus significados:

A mídia-educação é parte essencial dos processos de socialização das novas gerações, mas não apenas, pois deve incluir também populações adultas, numa concepção de educação ao longo da vida. Trata-se de um elemento essencial dos processos de produção, reprodução e transmissão da cultura, pois as mídias fazem parte da cultura contemporânea e nela desempenham papéis cada vez mais importantes, sua apropriação crítica e criativa, sendo, pois, imprescindível para o exercício da cidadania. Também é preciso ressaltar que as mídias são importantes e sofisticados dispositivos técnicos de comunicação que atuam em muitas esferas da vida social, não apenas com funções efetivas de controle social (político, ideológico...), mas também gerando novos modos de perceber a realidade, de aprender, de produzir e difundir conhecimentos e informações (Bévort e Belloni, 2009, p. 1083).

Fantin (2008) apresenta a compreensão de letramento e suas múltiplas formas. Para apropriação sobre o conceito de letramento digital e descrever as relações com estudos culturais, temos aporte teórico de Ribeiro; Coscarelli (2011); Buckingham (2010); Buzato (2006).

Hodges et. al (2020) discorre acerca do Ensino Remoto Emergencial (ERE), e entendem a modalidade como uma mudança temporária para a entrega de instruções educativas e formativas, enquanto um modo alternativo devido em decorrência da crise sanitária.

Preto (2013) traz a discussão sobre a teoria crítica da tecnologia para compreensão do novo contexto cultural em que estamos imersos. Segundo Bianchetti e Squissardi (2017, p. 28) a Universidade no contexto do século XXI problematizam o caráter flexível do “ideal educativo”.

Neste tópico trazemos reflexões com definições de conceitos que dialogam com a formação de professores no contexto do tema central deste estudo. Entendemos que as tecnologias digitais e formação docente são indispensáveis para refletir acerca das competências digitais de professores no âmbito educacional.

De maneira específica, esses conceitos são imprescindíveis para se discutir diante das inesperadas mudanças nos formatos de aulas aos quais as universidades foram obrigadas a realizar em razão da pandemia de Covid-19.

Os conceitos Formação Didática, Formação Tecnológica, Formação Midiática, Mídia-Educação, Formação, Capacitação e Aperfeiçoamento são evidenciados nesse subtópico, por serem termos relacionados diretamente às condições investigadas dentre os objetivos específicos desta dissertação.

A formação didática refere-se ao desenvolvimento de habilidades e conhecimentos necessários para planejar, implementar e avaliar práticas de ensino eficazes. Envolve a compreensão dos princípios pedagógicos, métodos de ensino e estratégias de avaliação. Nóvoa (1992) destaca a importância da formação didática na construção da identidade profissional do educador, enfatizando a necessidade de abordagens reflexivas e contextualizadas.

A formação tecnológica abrange a aquisição de habilidades e competências relacionadas ao uso de tecnologias específicas. E no contexto educacional, refere-se à capacidade de integrar efetivamente ferramentas tecnológicas no processo de ensino e aprendizagem. Moran (2013) destaca que a formação tecnológica do

educador é essencial para explorar o potencial transformador das tecnologias na educação.

Martin-Barbero (1997) destaca a importância da formação midiática na construção de uma cidadania ativa e crítica diante dos desafios da sociedade midiática contemporânea. Assim a formação midiática envolve o desenvolvimento de competências para compreender, analisar criticamente e criar mensagens em diferentes meios de comunicação. Trata-se da capacidade de navegar de forma consciente e participativa no ambiente midiático.

Buckingham (2003) destaca a mídia-educação como um campo interdisciplinar crucial para preparar os indivíduos para a participação plena na sociedade midiática.

Para Fullan (2007), a formação contínua é fundamental para capacitar profissionais a enfrentar os desafios na evolução de seus campos de atuação, enquanto no contexto organizacional, Kirkpatrick (2006) ressalta a importância de avaliar os resultados da capacitação para garantir sua eficácia. Quanto ao aperfeiçoamento, este termo refere-se à busca contínua de melhorias e refinamentos nas habilidades. De acordo com (Schön, 1987), o conceito de "prática reflexiva" é fundamental para o aperfeiçoamento profissional, envolvendo a análise crítica e a adaptação constante das práticas.

Discorre-se neste tópico, os conceitos midiáticos, vinculados à necessidade de preparação e aprendizagem dos professores. A partir do conhecimento, domínio e compreensão das mídias, os professores conseguem ter suas atribuições de docência alinhadas às competências e letramentos.

Dessa forma, estes podem encontrar formas para subsidiar seus estudantes para adquirirem na prática o domínio das mídias com fins educativos, sobretudo no que se refere às competências digitais.

2.1 MÍDIA-EDUCAÇÃO

Quando se trata de competências digitais e letramento midiático, é importante que os professores estejam preparados para ajudar seus alunos a desenvolver essas habilidades. Isso inclui a capacidade de utilizar tecnologias de forma eficaz em sala de aula.

A mídia-educação apareceu, em meados de 1960 entre educadores e comunicadores, de forma literalmente ligada às Igrejas, evidenciando o poder ideológico das chamadas mídias de massa, estando as principais preocupações ligadas a valores humanistas, sobretudo de cunho ligados a religiões (Bévort; Belloni, 2009).

Essas

abordagens mais influentes focalizavam os efeitos da “exposição” às mídias de massa da época: efeitos ideológicos, político-eleitorais, éticos e sobre comportamentos infantis e adolescentes (violência, sexualidade...) Pesquisadores de diferentes horizontes, educadores, jornalistas e grupos religiosos buscavam minimizar a importância dos efeitos das mídias ou, ao contrário, demonstrar seus perigos (Bévort; Belloni, 2009, p.1085).

Mas, devido à evolução tecnológica, as mídias assumem grande relevância ao contexto da educação. Por mais que existam as precauções quanto às práticas existentes nas redes que preocupam as autoridades, sobretudo quanto aos valores humanistas voltados à proteção de menores de idade.

Ainda assim, a tecnologia corrobora com possibilidades mídias que fomenta à educação de qualidade, cujos filtros são necessários de serem garimpados, para todos os tipos de planejamentos de aulas com, sobre e através das mídias, é preciso haver curadoria do que usa nas salas de aulas desde a primeira infância até o ensino superior na formação para adultos.

Mídia-educação refere-se ao uso de mídias, incluindo mídias digitais, para fins educacionais. Envolve a compreensão da mídia como ferramenta pedagógica e a habilidade de usá-la de forma efetiva no ensino e aprendizagem (PAPERT, 1996).

De acordo com Fantin (2011, p. 28-29), a mídia-educação é uma condição de educação para a cidadania instrumental e de pertencimento e entendida como duas áreas de saber e de intervenção, enquanto práxis educativas e campo metodológico.

Rivoltella (1997, p.13) destaca que, “qualquer intervenção mídia-educativa não prescinde de nenhum destes dois aspectos: estão sempre em jogo uma práxis, uma atividade e uma reflexão teórica que guia e sustenta essa práxis”.

De acordo com Fantin (2011, p. 38),

Rivoltella tem situado os novos desafios da mídia-educação na complexidade da sociedade contemporânea abordando alguns fundamentos do que está sendo entendido como New Media Education. Ao caracterizar a sociedade “*multitela*”, em que além das telas clássicas do cinema, da

televisão e do computador estão a do celular, a dos videogames, a dos smartphones, a dos tablets, o autor situa os novos modos de ver, saber e habitar no mundo digital.

Partindo dessa preocupação quanto aos efeitos da exposição midiática, focamos no contexto necessário para compreensão da necessidade e relevância do uso das mídias a partir do viés de letramentos.

Compreende-se que os termos literacia, *literacy*, letramento, *multiliteracies*, multiletramentos, alfabetização, letramento midiático, informacional, visual, audiovisual, digital, estético, etc., são verbetes discutidos por diferentes pesquisadores (Cavicchioli, 2015; Fantin, 2008). E, embora haja diversas discussões acerca das concepções de letramento e suas múltiplas formas e o emprego do termo, eles são explorados amplamente na literatura científica por muito tempo.

Conteúdos digitais são informações, recursos e materiais educacionais que estão disponíveis em formatos digitais, como textos, imagens, vídeos, áudios, entre outros. Autores como Warschauer e Matuchniak (2010) destacam a importância da seleção cuidadosa e da utilização pedagógica eficaz destes conteúdos para a aprendizagem dos estudantes.

No que se refere à formação, este é o processo de desenvolvimento de habilidades, competências e práticas sociais para utilizar as mídias de maneira crítica, reflexiva e criativa.

Buckingham (2007) argumenta que a formação para as mídias é crucial para que as pessoas possam se tornar consumidores críticos e produtores conscientes de conteúdo na era digital. Isso inclui a compreensão dos mecanismos por trás da produção e circulação de mídia, bem como a capacidade de avaliar a veracidade e a relevância das informações encontradas nessas mídias.

A formação para as mídias também inclui a habilidade de usar as tecnologias da mídia de maneira ética e responsável, bem como a compreensão das questões de privacidade e segurança na era digital. Portanto, a formação para as mídias se refere ao processo de aprendizagem sobre o uso pedagógico das mídias, incluindo mídias digitais, para o ensino e a aprendizagem (Alison Le Cornu, 2011).

2.2 LETRAMENTO MIDIÁTICO

O letramento midiático é o conjunto de habilidades e competências que uma pessoa precisa ter para compreender e utilizar de forma crítica os meios de comunicação de massa, desde televisão, rádio, internet, mídias sociais dentre outros. Isso inclui a capacidade de compreender a linguagem e as mensagens veiculadas, bem como a capacidade de produzir e compartilhar conteúdo.

David Buckingham (2003) define o letramento midiático como a capacidade de compreender e utilizar crítica e criativamente as tecnologias digitais de comunicação.

De acordo com Buckingham (2003), o letramento midiático é uma habilidade complexa que inclui não apenas a compreensão técnica das tecnologias, mas também a capacidade de avaliar a validade, confiabilidade e pertinência das informações encontradas na mídia, bem como a capacidade de utilizar essas tecnologias para produzir informações e expressar ideias.

A importância do letramento midiático para professores que atuam no ensino superior é que eles precisam ser capazes de compreender como as mídias são usadas para veicular informações e ideias e como essas mídias influenciam a sociedade e a educação, uma vez que já fazem parte do cotidiano, sobretudo, nos diversos níveis de ensino.

Soares (2006) defende que o ato de ler e escrever exige condições para o uso prático por aqueles que desenvolvem o letramento, sendo esta habilidade única em cada sujeito letrado. Assim o sujeito pode ser letrado com grau “um”, em determinado tipo de leitura, e ser grau “dois”, em leituras mais complexas. Em síntese, o letramento perpassa o tempo, com uma junção de conhecimentos adquiridos e praticados.

Ao discorrer sobre letramentos, cabe ressaltar que além da definição de letramento midiático, o conceito de letramento digital também é necessário, pois são formulados e defendidos por vários autores sob diversas perspectivas do conhecimento de ensino e aprendizagem e cultural a partir do uso de recursos tecnológicos.

Para Buzato (2006 b, p. 16), os

[...] letramentos digitais (LDs) são redes de letramentos (práticas sociais) que se apoiam, entrelaçam, e apropriam mútua e continuamente por meio de dispositivos digitais (computadores, celulares, aparelhos de TV digital, entre outros) para finalidades específicas, tanto em contextos socioculturais limitados fisicamente, quanto naqueles denominados online, construídos pela interação social mediada eletronicamente.

Ao utilizar-se de diferentes conhecimentos que são viabilizados por meio dos sistemas e ambientes virtuais, digitais, e sobretudo das tecnologias digitais de informação e comunicação, o sujeito estabelece uma prática social de inserção dos excluídos no contexto midiático, ou seja, ocorre a efetivação da educação para e com as mídias. Além disso,

Letramento digital diz respeito às práticas sociais de leitura e produção de textos em ambientes propiciados pelo computador ou por dispositivos móveis, tais como celulares e tablets, em plataformas como e-mails, redes sociais na web, entre outros (Ribeiro; Coscarelli, 2011, p. 1).

No letramento digital, a apropriação está relacionada tanto à técnica, quanto ao uso social das práticas de leitura e de escrita, que estão presentes no computador, equipamentos afins e na internet. Deste modo, o letramento digital traz algumas características e uma delas é ter habilidades técnicas, de usar os recursos digitais.

Diante disso, o letramento digital pressupõe que o sujeito tenha capacidade de compreender, selecionar e analisar criticamente informações, serviços e sistemas, como por exemplo os softwares e objetos de aprendizagens, tais como *Webquest*, *Pixton*, *Padlet* e ainda os Games, entre outros, ou seja, estes objetos decorrem de prévio aprimoramento a partir da técnica humana perpassando o tempo, de modo a serem compreendidos como mediadores no âmbito do trabalho pedagógico do docente.

Conforme Coscarelli e Corrêa (2018), o mero fato de adquirir capacidades relacionadas ao letramento digital, proporciona benefícios ao indivíduo, e assim amplia a capacidade cognitiva de aprendizagem diante do contexto da comunicação de hipermídia, visto que o sujeito interconectado/internauta, pode ler, ver e escutar ao mesmo tempo (Santaella, 2004).

Deste modo, as práticas sociais como o blog, o podcast, o compartilhamento de fotos, áudios e vídeos por meio de plataformas e linguagens que exigem dos usuários a utilização crítica das tecnologias digitais, através da busca por informações, de sua compreensão ativa, transformam a informação em conhecimento compartilhado.

Para Buckingham (2010), o letramento digital não é somente uma questão funcional de manusear o computador e fazer pesquisas; é necessário sobretudo, que

saiba localizar e selecionar os materiais por meio de navegadores, *hyperlinks* e mecanismos de buscas, entre outros. Ainda no entendimento desse autor é necessário que os sujeitos sejam capazes “de avaliar e usar a informação de forma crítica se quiserem transformá-la em conhecimento” (Buckingham, 2010, p. 49).

Logo, é possível trazer-lhes benefícios a partir do uso das tecnologias, de modo a aumentar o engajamento e a aproximação de estudantes com a instituição e com o aprendizado mediado, à medida em que são oferecidos recursos e atividades que despertam seu interesse e curiosidade.

Coscarelli e Ribeiro (2011, p. 40) alertam ainda sobre a necessidade de que “professores se preparem para operar desembaraçadamente com esse instrumental”. Isso não significa ser expert em informática, mas familiarizar-se com os recursos básicos necessários à utilização dessa tecnologia”. Ou seja, o letramento digital e midiático proporciona um papel ativo dando condições de desenvolver autonomia no processo de ensino aprendizagem.

Um outro conceito, multiletramentos, indica as habilidades, competências e práticas sociais que são desenvolvidas ao longo da vida, e incluem não apenas os letramentos tradicionais, como leitura e escrita, mas também os letramentos digitais.

Cope e Kalantzis (2000) argumentam que os multiletramentos incluem a capacidade de utilizar as TIC para aprender, se comunicar e colaborar. Já no que diz respeito a letramentos digitais, estes são as habilidades e competências necessárias para navegar, compreender e produzir mensagens em diferentes contextos digitais (Lankshear; Knobel, 2008; 2012)

No que se compreende basicamente por conteúdos digitais, são as informações, mídias e tecnologias que estão disponíveis na internet e que podem ser acessadas digitalmente (Axel Bruns, 2008). Em resumo, multiletramentos é a capacidade de ler, escrever e compreender mensagens em diferentes contextos e mídias, incluindo a mídia digital (Gee, 1996).

Ventura; Souza; Cruz (2015, p. 327) defendem e levantam a hipótese de

que os processos de multiletramentos também são mecanismos de compressão tempo-espaço, que exigem dos sujeitos, em distintas instâncias e momentos públicos ou privados, o constante revolucionar de sua condição identitária, a fim de que não sejam segregados das experiências cotidianas, cada vez mais mediadas pelas mídias.

Ainda segundo os autores Ventura; Souza; Cruz (2015, p.327), (multi) e letramentos estão indissociavelmente ligados à constituição da identidade na alta modernidade a partir da mediação das mídias, que traz no seu bojo um vasto arsenal de enunciados multimodais.

Nesse contexto, os autores (Ventura *et al.* 2015) trazem sustentação em (Lemke, 2010; Rojo, 2012) ao afirmarem que no advento da era escrita, há autoria multimidiática ou seja, o que chamam de letramento multimidiático, e que o conceito do multiletramento se ancora em dois tipos denominados de "multiplicidade cultural e multiplicidade semiótica".

Para tanto, Rojo (2013) vai dizer que as linguagens abarcadas pelas mídias, exigem novos letramentos, uma vez que, diante do contexto de novas tecnologias, há uma multiplicidade. Assim, os multiletramentos requerem novas ferramentas e novas práticas (Ventura *et al.*, 2015).

O letramento midiático está relacionado à mídia presente na vida das pessoas seja de forma direta ou indireta, e quando se fala no âmbito da educação, do ensino e da aprendizagem, essas mídias têm o papel decisivo diante das possibilidades do letramento a ser praticado ou adquirido por cada sujeito.

Para analisar os novos textos (hipertextuais, multimídia) seriam necessários novos métodos e essa análise não apenas seria centrada no receptor crítico como na tradição dos estudos da Mídia-Educação, mas também no produtor responsável (Fantin; Rivoltella, 2010).

Dessa forma, seriam necessárias competências digitais que respondessem a essas novas práticas de comunicação.

2.3 COMPETÊNCIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO

Para discorrer sobre o tema das competências digitais, é importante dizer que o "*Digital Competence Framework for Educators*" (DigCompEdu), é um documento da União Europeia, onde estão contidos aspectos sobre competências, e por meio de um quadro científico sólido, se demonstra para educadores, o que é ser competente digitalmente.

De acordo com Silva e Behar (2019), as definições para o termo "competência digital" são várias, e, sobretudo, porque têm sido modificadas acompanhando a

evolução tecnológica. E ainda segundo as autoras, a definição do conceito de competência digital é complexo e dinâmico.

A competência digital é identificada como uma das oito competências essenciais para o cidadão europeu dentro da proposta do DigCompEdu. Ou seja, entende-se que para um sujeito ter o reconhecimento de ser competente digitalmente, deve ter habilidades de dominar o uso de mídias, além de saber buscar informações, bem como ter capacidade de analisar criticamente tudo que se extrai das buscas em internet, ao passo que consegue também ter facilidade de comunicar de forma digital, conforme evidenciado por Ferrari (2012).

Para além dessas competências, que foram reconhecidas como essenciais, houve o entendimento de que era preciso criar novos modelos de referências que pudessem, além de identificar as competências digitais, também mensurá-las a partir dos níveis de conhecimento das pessoas em cada área do conhecimento (Ferrari, 2012; 2013).

A esse respeito, ressaltamos que foram elaborados modelos e padrões de competências digitais. Desse modo destacamos os modelos DigComp (quadro europeu de referência para competência digital), o DigCompEdu (quadro europeu de competência digital para educadores) e também o INTEF (marco comum de competência digital docente do instituto nacional de tecnologias educativas e formação do professor).

Lucas e Moreira (2018) destacam que tais modelos têm atribuições de contribuir e aprimorar as competências e impulsionar a inovação na educação. Nesse contexto, o DigCompEdu resultou da necessidade de que alguns estados membros da Europa entenderam ser necessário aos educadores adquirirem conjuntos de competências digitais específicas, de modo a aproveitar o potencial das tecnologias, para, então, dar condições de possibilitar inovações no processo de ensino e aprendizagem.

Lucas e Moreira (2018) enfatizam que este modelo foi resultado de esforços nacionais e regionais em captar competências digitais especificamente de educadores, a partir de um quadro referencial que é aplicado a todos os níveis de educação.

As profissões docentes enfrentam demandas com as rápidas mudanças, e exigem, portanto, um conjunto de novas competências, que sejam mais amplas e mais sofisticadas que anteriormente (DigCompEdu, 2022). Ou seja, frente ao rápido avanço

da tecnologia e mídia educacional, ao professor é necessário acompanhar ou dar um passo à frente. Para tanto, dentre os requisitos básicos, está o de desenvolver a competência digital.

O DigCompEdu (2022) ressalta que não se trata apenas de domínio técnico, porque o foco das competências é demonstrar de que forma as tecnologias digitais podem ser utilizadas para fins educacionais.

Cabe destacar que, “criar e saber gerir os ambientes de aprendizagem”, pressupõe os ambientes em seus diversos níveis e finalidades. Deste modo, Martins (2014, p. 45) entende que “as competências para o uso pedagógico das TDIC não podem ser encaradas como exclusividade dos educadores que atuam nos cursos online”.

Nesse contexto, Martins (2014, p.51) acrescenta que “são necessárias novas competências para que a docência possa fazer uso dos recursos disponíveis”. Entende-se nesse sentido que as competências digitais se mostram num crescimento que reformula cada vez mais a atividade pedagógica do docente. Desse modo, Martins (2014) defende que o acesso ao conhecimento seja facilitado a fim de que a educação tenha qualidades diante dos recursos disponibilizados no século XXI.

Em âmbito educacional da modernidade, as competências digitais são essenciais para preparar alunos e docentes para enfrentar os desafios de uma sociedade cada vez mais digitalizada. Nesse contexto, o DigCompEdu destaca-se como um guia valioso, fornecendo uma estrutura abrangente para desenvolver e avaliar competências digitais na educação.

As competências digitais vão além da mera habilidade técnica; elas envolvem a capacidade de saber usar tecnologia de forma crítica, ética e com eficácia. O DigCompEdu, desenvolvido pela Comissão Europeia, identifica 22 competências distribuídas nas seis áreas-chave: Informação e dados, Comunicação e colaboração, Criação de conteúdo digital, Segurança, Resolução de problemas e Identidade Digital (Moreira; Trindade, 2022).

Para tanto, essas competências precisam ser adquiridas enquanto recurso pedagógico e como ferramenta de formação, para comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e potencializar as aprendizagens (Brasil, 2019). Para discutir a importância da formação para as competências, cabe aqui trazer como exemplo o que aconteceu durante a pandemia, quando, frente à demanda de urgência, muitos docentes se colocaram na condição

de apresentadores em tempo real diante de câmeras, de plataformas, fazendo teleconferências, videoconferências e inclusive gravações de conteúdo.

O mundo literalmente parou na realidade física, e transpôs ao universo das *Lives*, teletransportou-se para a realidade virtual, em praticamente todos os processos de diálogo e mediação de comunicações e ensino, algo que até então jamais havia existido na humanidade.

Cruz (2010, p. 342) postula ao que (Moran, 2004) apontava para os

desafios que o processo de hibridização ou virtualização do ensino presencial trazia para o planejamento e para a metodologia educativa, que representava o uso da internet como uma expansão da sala de aula para fora dos tempos e espaços da escola brasileira.

Importante entender que a autora escreveu acerca do contexto da Educação a Distância ainda no ano de 2010, e sua contextualização foi ao encontro com a crise pandêmica, sobretudo quanto da expansão da sala de aula para fora dos tempos e espaços. Ainda segundo Cruz (2010, p.343),

a mediação pedagógica apresenta-se como o desafio para uma mudança no papel do docente, que tem a função de criar textos específicos para materiais didáticos impressos aos quais acrescentamos também os ambientes virtuais de ensino e aprendizagem (AVEA).

Sabe-se que os Ambientes Virtuais de Ensino e Aprendizagem (AVEA) são ambientes da EAD, tais como o Moodle, e diante da necessidade de adequação dos professores para o ERE, percebe-se que não havia tempo hábil suficiente para se ter as mesmas condições de organização de conteúdos e dominar as ferramentas não habituais de trabalho.

Martins (2014, p. 61) entende que,

do ponto de vista tecnológico pode-se dizer que os ambientes virtuais são sistemas informáticos situados na *web* que possibilita diversos recursos de comunicação (síncrona e assíncrona), repositório de documento e recursos para envio ou realização de tarefas online e off-line.

Deste modo, Martins (2014, p. 52) aponta que na educação on-line não é suficiente que apenas "seja disponibilizado conteúdos utilizados nos modelos tradicionais de educação em ambiente virtual", mas que "antes de propor um projeto de educação on-line deve-se ter claro qual a orientação pedagógica" a ser adotada para tal. Desta forma, vimos no contexto da pandemia, que, sob o regime de urgência

para o ensino que deu ênfase ao ERE, o contexto da formação continuada teve respaldos ainda em 2014, quando já apontava indícios de ascensão.

Para Martins (2014, p. 53),

A educação online vem possibilitando novas experiências, tanto para a formação inicial quanto para a formação continuada, o que contribui para inserir os educadores que apenas tiveram experiência educacional em cursos presenciais no contexto da educação online.

Por um lado, se nem todos docentes detêm competências digitais necessárias, por outro lado, muitos se depararam com barreiras de resistência em adaptar-se ao uso dos recursos midiáticos e tecnológicos, algo que ficou evidente durante o Ensino Remoto Emergencial na pandemia de Covid-19.

Nestes termos, o DigCompEdu oferece uma estrutura robusta para orientar a jornada das competências digitais na educação. Ao adotar essa abordagem, educadores e alunos podem se preparar para um futuro digital desafiador, onde a capacidade de navegar, compreender e utilizar a tecnologia são fundamentais para o sucesso pessoal e profissional.

2.4 CONDIÇÕES ESSENCIAIS DE FORMAÇÃO DOCENTE PARA COMPETÊNCIAS DIGITAIS

Neste tópico, apresentamos os conceitos de formação docente e competências digitais, destacando suas interconexões e a relevância para a construção de ambientes de aprendizado significativos. Com base na discussão do tópico anterior, percebemos que um conjunto de fatores são essenciais para que um sujeito tenha plena condições de desenvolver ou aprofundar suas competências digitais.

Entretanto, para que estes tenham domínio, saibam minimamente como trabalhar com as tecnologias educacionais, para que consigam ampliar o repertório das competências no desenvolvimento do trabalho docente, é importante perceber que o cenário educacional é caracterizado pela interseção dinâmica entre suporte didático, condições midiáticas e tecnológicas. Esses elementos desempenham papéis cruciais na eficácia do processo educativo, influenciando diretamente a qualidade do aprendizado e a adaptação da educação às demandas da sociedade digital.

Segundo Gomes e Borges (2018), o suporte didático é "um conjunto de ações, práticas e recursos utilizados para mediar o processo de ensino e aprendizagem". Isso inclui desde a escolha adequada de livros didáticos até o emprego de tecnologias educacionais que ampliem as possibilidades de interação e compreensão dos conteúdos. Desse modo, um suporte didático compreende as estratégias, recursos e abordagens pedagógicas empregadas para facilitar o processo de ensino e aprendizagem.

No cerne desse conceito está a busca por métodos que promovam a compreensão profunda e a retenção do conhecimento, a utilização eficaz de materiais instrucionais, métodos de ensino diversificados e estratégias de avaliação formativa que são elementos-chave do suporte didático. Já ao que diz respeito, às Condições Midiáticas, a Interação com Meios de Comunicação são fundamentais, pois, as condições midiáticas referem-se ao ambiente comunicativo em que o processo educativo ocorre.

Conforme postulava McLuhan (1964), "o meio é a mensagem". A multimodalidade e a interatividade das mídias contemporâneas têm impactos diretos na construção do conhecimento pelos alunos. Desse modo, as mídias tradicionais, como livros e quadros, coexistem com meios digitais, como vídeos educativos, simulações interativas e redes sociais acadêmicas. Portanto, o conceito inclui não apenas os recursos utilizados, mas também a compreensão da linguagem midiática e sua capacidade de promover uma comunicação eficaz.

Segundo Bates (2015), "o uso eficaz da tecnologia no ensino e aprendizagem não é sobre a tecnologia em si, mas sobre como a tecnologia pode ser usada para melhorar o ensino e a aprendizagem". Isso ressalta a importância de integrar tecnologias de forma significativa, alinhadas aos objetivos pedagógicos. Logo, as condições tecnológicas têm o poder de ampliar o acesso ao conhecimento, e proporcionar personalização no aprendizado de modo a fomentar a colaboração em escala global.

Entretanto, é imprescindível haver interconexões diante dos desafios que surgem na prática docente envolvendo o uso das tecnologias, no qual o professor possa ter condições para demonstrar suas competências digitais. Assim, as interconexões entre suporte didático, condições midiáticas e tecnológicas são evidentes e essenciais para a prática educacional na atualidade.

O suporte didático eficaz demanda uma compreensão profunda das condições midiáticas, considerando a diversidade de linguagens e mídias disponíveis. Além disso, as condições tecnológicas influenciam diretamente as estratégias de suporte didático, proporcionando novas possibilidades e desafios.

Em síntese, a sinergia entre suporte didático, condições midiáticas e tecnológicas é crucial para a evolução da educação. A compreensão desses conceitos e suas interconexões permite que educadores desenvolvam abordagens pedagógicas inovadoras, alinhadas às demandas da sociedade digital.

3 FORMAÇÃO DOCENTE E MÍDIAS

O presente capítulo busca apresentar os percursos da formação docente. Busca levar à compreensão do leitor acerca da formação docente e formação continuada para docentes do ensino superior. Essa abordagem é essencial, porque abarca o ensino superior, tema central da pesquisa, e irá possibilitar o entendimento da formação docente para as mídias nesse nível de ensino.

Na era digital, a habilidade de criar conteúdo digital é fundamental para educadores e estudantes da educação superior. Essa competência não apenas aprimora a experiência de aprendizado, mas também prepara os alunos para enfrentar os desafios de um mundo cada vez mais orientado pela tecnologia. Neste contexto, exploraremos as dimensões-chave da criação de conteúdo digital na educação superior, destacando sua importância e estratégias para desenvolvê-la efetivamente.

Masetto (2013) defende o papel do professor de ensino superior na formação de seus estudantes. Ele argumenta que o professor deve ser capaz de transmitir conhecimento, mas também deve ser capaz de incentivar o pensamento crítico e a resolução de problemas. Além disso, ele destaca a importância da interação entre professor e aluno para uma aprendizagem significativa.

As mídias fazem parte do contexto educacional, uma vez que a criação de conteúdo digital na educação superior não é apenas uma habilidade técnica; é uma competência essencial para capacitar os educadores e alunos a prosperar em um ambiente digital em constante evolução. Ao integrar estratégias eficazes de desenvolvimento de competências, garantindo acesso equitativo e promovendo uma abordagem ética, podemos criar uma educação superior dinâmica, envolvente e verdadeiramente preparatória para o século XXI, e isso só é possível mediante constantes políticas de aperfeiçoamento e formação continuada de docentes.

Para Doris Bolzan (2002), a formação de professores é extremamente relevante dada a sua importância na formação inicial, sobretudo para a formação continuada de professor. Segundo a autora, a formação deve incluir não apenas conhecimento teórico, mas também habilidades práticas, incluindo a utilização de tecnologias educacionais. Bolzan também destaca a importância de formar professores para atuarem de forma equitativa e inclusiva em sala de aula, levando em consideração atualização e competências digitais.

A criação de conteúdo digital na educação superior envolve a produção, design e apresentação de materiais educacionais utilizando ferramentas digitais. Isso vai desde a criação de apresentações multimídia, vídeos educacionais até o desenvolvimento de recursos interativos online. A competência nessa área não apenas capacita os educadores a diversificar suas estratégias de ensino, mas também capacita os alunos a se tornarem criadores ativos de conhecimento.

3.1 FORMAÇÃO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR

Para Bianchetti e Sguissardi (2017), o percurso histórico do ensino superior no Brasil remonta desde a chegada da Corte Portuguesa, no ano de 1808, até a ascensão, no século XXI, desse nível de educação à Bolsa de Valores. Os autores nos situam acerca da estratégia política e cultural de criação dos cursos de mestrados e doutorados como elementos fundamentais para “renovar, reconstruir, transformar a universidade” (Bianchetti; Sguissardi, 2017, p. 61).

Por meio do ensino de quarto nível. Sobre isso, enfatizam a criação em 1951, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e o Parecer nº 977, de 1965, do Conselho Federal de Educação (CFE), essenciais para compreender o processo histórico do ensino universitário no Brasil.

Ao discutirem o Parecer 977/65, sintetizam a criação da pós-graduação brasileira, ressaltando que os cursos de mestrado objetivavam formar professores e os de doutorado pesquisadores. Sguissardi (2005), ao dissertar no texto “Universidade pública estatal: entre o público e o privado/mercantil”, enfatiza que,

As políticas de educação superior no Brasil na última década, em linhas gerais, têm sido caracterizadas por alguns traços bastante similares aos que identificam essas políticas em outros países, centrais ou periféricos, como Inglaterra, Austrália, Chile, Argentina etc (Sguissardi, 2005, p.211).

Um dos grandes desafios postos à educação está em formar o sujeito, situá-lo dentro da sua cultura, de modo a desenvolver literacia. Nesse sentido, é importante ressaltar que, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9.394/96 define

O § 1º do art. 62 da LDB define que “a União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério”;

O inciso III do art. 63 da LDB define que “os Institutos Superiores de Educação manterão (...) programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis”; (BRASIL, 1996).

Lima (2003, p. 43) postula que, “de fato, parece-me que antes de perguntar como fazer para que os professores ensinem melhor, é necessário perguntar como favorecer a aprendizagem docente.” Nesse sentido, entende-se que, o sujeito ao adquirir uma formação plena, pode fazer uso da vida dando-lhe mais sentidos, vislumbrando seu protagonismo de modo a se firmar como sujeito e autor da própria história.

As universidades e faculdades de modo geral oferecem além das graduações e bacharelados e cursos de pós-graduação para complementar a formação de professores. Para Imbernón (2002), ao tratar da formação docente, enfatiza a importância de desenvolver habilidades pedagógicas nos professores, incluindo a capacidade de planejar e avaliar aulas eficazes, além de habilidades de comunicação e liderança. O autor argumenta ainda que a formação docente deve ser contínua, com professores participando regularmente de atividades de desenvolvimento profissional.

Maurice Tardif (2011) discute sobre formação docente e saberes, enfatizando a importância da formação teórica e prática. Ele argumenta que a formação docente deve incluir não apenas conhecimento sobre conteúdos específicos, mas também sobre a pedagogia e as habilidades pedagógicas necessárias para ensinar de forma eficaz. O autor, reforça a importância de formar professores para compreender e utilizar as tecnologias da informação e da comunicação (TIC) em sua prática pedagógica.

Desse modo, criar conteúdo digital é pedagogicamente envolvente e interativo, visto que tem possibilidades de cativar a atenção dos alunos, promovendo uma participação mais ativa e significativa. Desta forma, ferramentas de criação de conteúdo digital permitem personalizar materiais educacionais para atender às necessidades específicas dos alunos, promovendo a diferenciação instrucional.

Além da transmissão de conhecimento teórico, a criação de conteúdo digital capacita os alunos a desenvolverem habilidades práticas relevantes para suas áreas de estudo. O conteúdo digital pode ser compartilhado globalmente, permitindo o acesso a recursos educacionais por estudantes em qualquer lugar do mundo.

Nesse sentido, cabe destacar, que as instituições de ensino superior, ao longo dos anos, têm percorrido caminhos, cujas experiências levam-nos a pensar os processos de formação, visando o desenvolvimento profissional de professores para melhor atender às demandas do ensino e da aprendizagem em um contexto digital.

Este é um processo de desenvolvimento profissional positivo dos professores, que os permite ensinar de maneira eficaz, incluindo a incorporação das tecnologias de informação e comunicação (TIC) e dos letramentos digitais em suas práticas de ensino.

A formação docente em TIC é fundamental, pois com a formação adequada, eles estarão capacitados a utilizar as TICs para aprimorar o ensino, enriquecer a aprendizagem dos alunos e desenvolver suas habilidades digitais.

De acordo com Mishra e Koehler (2006), a formação docente em TIC é uma parte crucial do processo de inclusão digital e é fundamental para garantir que a educação acompanhe as mudanças tecnológicas e sociais da atualidade.

Para entender a formação docente, do ponto de vista da teoria da Comunicação, recorre-se a Martín-Barbero (2014), que dá sua contribuição, sobretudo no contexto da midiatização da sociedade. Esse autor trata sobre o conceito de mediação, nos diversos níveis (individual, situacional, social e vídeo-tecnológico), contribuindo para assentar as bases de reflexões evolutivas sobre a comunicação. Quando se pretende entender a competência digital do docente, é importante considerar previamente sua preparação para lidar inicialmente com suporte tecnológico com fins de mediação pedagógica.

Oliveira e Moreira (2015) relatam pesquisas que indicam a insegurança de professores para o manuseio da tecnologia, o que os levam a terem dificuldades de promover inovações na prática pedagógica. Esses mesmos autores ainda defendem que, o fato de o professor adotar a tecnologia educacional, vai elevar seu padrão no contexto da formação dos seus discentes. Para tanto, o aprimoramento do processo ensino aprendizagem, ainda segundo os autores, só ocorre quando os recursos tecnológicos são efetivamente implementados, dando suporte à mediação pedagógica, a fim de possibilitar a construção do conhecimento, perpassando a mera transmissão de informações (Oliveira; Moreira, 2015).

Martín-Barbero (2014, p.10) defende que a educação se aproprie de métodos e processos que ponham em prática o uso das tecnologias (a televisão, o rádio, a internet e suas mídias digitais), a fim de que se passe de “uma sociedade com sistema

educativo para uma sociedade educativa”. Para o autor, alfabetizar em comunicação é aquilo que tem origem no processo de aprendizagem, de formação e educação, fazendo uso das tecnologias. Para isso, vai situar o papel e o lugar da comunicação e da educação.

Martín-Barbero (2014) traçou um mapa, que chamou de mapa das mutações culturais, com o propósito de dar conta dos desafios impostos à educação.

Assim Martín-Barbero (2014) enfatiza que

pela acelerada reconfiguração comunicativa dos saberes e narrativas, em especial os saberes e as narrativas emergentes que a escola preconceituosamente desvaloriza e deixa de fora, quando é a partir deles que se torna possível vislumbrar e assumir a envergadura cultural das mutações que atravessa a sociedade-mundo na alvorada deste desconcertado e desconcertante segundo milênio (Martín-barbero, 2014, p. 15).

Importante, ressaltar nessa altura, que uma racionalidade técnica se apresenta nos currículos de formação de professores como uma separação entre teoria e prática, cuja prioridade é dada à formação teórica em detrimento da formação prática.

Para Arruda (2013), são necessárias alterações profundas desde a formação inicial dos professores em nível superior, que compreendam a incorporação das mídias em todas as dimensões da prática do professor universitário. Diante do rápido desenvolvimento da Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC), torna-se necessário ser criada uma nova estrutura epistemológica a fim de alfabetizar de forma crítica para as mídias. (Kellner e Share, 2008).

Ainda conforme os autores,

a alfabetização crítica da mídia é uma resposta educacional que amplia a noção de alfabetização, incluindo diferentes formas de comunicação de massa, cultura popular e novas tecnologias. [...] muitas mudanças nas últimas décadas contribuíram largamente para a necessidade da educação para a leitura crítica da mídia (Kellner, Share, 2008, p. 691).

Importante ressaltar que a educação midiática que evoluiu a partir dos estudos culturais se define não tanto como um bloco específico de conhecimento ou um conjunto de habilidades, mas como uma estrutura de compreensões conceituais (Buckingham, 2003).

Retomamos nesse ponto, Martín-Barbero que, ao articular os campos da comunicação, da educação e da cultura, traz em síntese o que ele chamou de

[...] mapa-projeto que subjaz à nova cidade educativa e cujas chaves se encontram em converter a EDUCAÇÃO em espaço estratégico de cruzamento e interação entre as diversas linguagens, culturas e escrituras que povoam a rua e a casa, o mundo do trabalho e da política, pois só então a escola poderá ser o lugar da abertura (e reconhecimento de) ao outro e aos outros (Martín-barbero, 2014, p. 141-142).

Martín-Barbero (2014, p. 79) defende que "o lugar da cultura na sociedade muda quando a mediação tecnológica da comunicação deixa de ser meramente instrumental para espessar-se, adensar-se e converter-se em estrutural".

Nesse entendimento, percebe-se o deslocamento dos saberes, e ainda que não se trata tão somente de aparato tecnológico por meio de máquinas. Desse modo,

a trama comunicativa da revolução tecnológica introduz em nossas sociedades não é, pois, tanto uma quantidade inusitada de novas máquinas, mas um novo modo de relação entre os processos simbólicos – que constituem o cultural – e as formas de produção e distribuição de bens e serviços. A “sociedade da informação” não é, então, apenas aquela em que a matéria-prima mais cara é o conhecimento, mas também aquela em que o desenvolvimento econômico, social e político encontra-se intimamente ligado à inovação, que é o novo nome da criatividade e da invenção (Martín-barbero, 2014, p. 79).

Martín-Barbero afirma que,

Reivindicar a existência da cultura oral ou da videocultura não significa de modo algum desconhecer a vigência conservada pela cultura letrada, mas tão somente começar a desmontar sua pretensão de ser a única cultura digna desse nome em nossa contemporaneidade (2014, p. 91).

Martín-Barbero (2014) destaca que estudos culturais perpassam a trama comunicativa. Pensando na educação, Buckingham (2010, p. 41) propõe uma revolução tecnológica em que é preciso os professores agirem e serem “vistos como agentes de liderança, e não só como consumidores ou distribuidores de planos vindos de outro lugar”. Ou seja, os professores em processo de formação ao aperfeiçoamento precisam ser protagonistas que entendam a evolução formativa ao longo do tempo. Assim, o vácuo de participação *in loco* em geral advém das condições de infraestrutura, para que haja formação suficiente na perícia técnica de habilidades com as mídias, associadas à didática do professor.

Esse movimento está associado à era do letramento midiático, que segundo (Cruz, 2013), trata-se de mudanças que os meios digitais vêm provocando no âmbito

dos diferentes modos de comunicação, evidenciando a necessidade de habilidades e competências para operacionalizar as tecnologias digitais.

A partir da compreensão de Buckingham (2003), percebemos que o letramento midiático compreende uma estrutura macro acerca de diversas compreensões conceituais ao longo dos tempos, o que dá condições de novos diálogos e entendimentos no “espaço tempo”. Ou seja, letramento midiático não é algo estático que se atrela somente a um modo de entender determinadas habilidades específicas, mas que ocorre de forma interativa no momento da comunicação, independente da época.

A mídia, enquanto um aspecto importante da convergência, é um conteúdo que flui através de diversos canais de mídia, enquanto “vácuo de participação”, ou seja, o acesso é comprometido devido a condições de oportunidade intrinsecamente ligadas a habilidades e conhecimentos (Jenkins, 2007).

E assim, Cruz (2013) defende que a formação de docentes para as mídias digitais torna-se mais urgente no século XXI. Desta forma, ao pensar a formação e prática docente em que haja um letramento permeado à luz da mídia educação, não limita as diferentes correntes de letramentos existentes. Porém, condiciona uma exigência libertária em que o sujeito se aproprie das diversas possibilidades de fazer acontecer suas didáticas formativas e de aprendizagem concomitante.

3.2 FORMAÇÃO CONTINUADA

Neste item serão explorados, os desafios específicos enfrentados por professores universitários na busca de formação continuada, bem como as perspectivas promissoras que podem influenciar o futuro por meio dessa prática. A formação continuada de professores é crucial para a melhoria da qualidade da educação e do desenvolvimento profissional dos docentes.

Como já foi apresentado até aqui, no contexto atual, onde a sociedade está constantemente mudando e evoluindo, é essencial que os professores mantenham suas habilidades e conhecimentos atualizados para ampliar as condições de atendimento frente às necessidades dos estudantes, bem como das novas demandas do ensino que surgem continuamente.

A Lei nº 9.394 de 1996, Lei de Diretrizes e Bases (LDB) traz referência à formação continuada, que preconiza:

Art. 62-A. A formação dos profissionais a que se refere o inciso III do art. 61 far-se-á por meio de cursos de conteúdo técnico-pedagógico, em nível médio ou superior, incluindo habilitações tecnológicas.

Parágrafo único. Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação. (BRASIL, 1996).

Esse tipo de formação pode incluir a participação em workshops, cursos, programas de desenvolvimento e outras atividades que visem ampliar o conhecimento e as habilidades dos professores. Além disso, pode ser uma oportunidade para que os professores discutam e reflitam sobre suas práticas pedagógicas, troquem ideias e aprendam uns com os outros.

Em resumo, a formação continuada é uma parte vital da carreira de um professor e pode ter um impacto significativo na qualidade da educação fornecida aos alunos. É importante que as escolas e instituições de ensino apoiem a formação continuada de seus professores, a fim de garantir que eles estejam preparados para enfrentar desafios e mudanças do mundo moderno.

É importante ressaltar que a previsão legal para formação continuada recebe amparo para formação de professores de educação básica, cuja metas do plano nacional de educação (PNE), recomenda:

Formar, em nível de pós-graduação, 50% dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE (2024), e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. (BRASIL, 2014).

A formação continuada recebe o conceito de educação polissêmica situando em dois polos distintos, sendo um que revela a dimensão do saber e exige saberes sobre competências especializadas. Por outro lado, enfatiza a dimensão do desenvolvimento, "privilegia a autorreflexão e análise, que desestrutura e reestrutura o sujeito continuamente como um ser multidimensional" (Costa; Silva, 2000, p. 95).

São intrínsecos os objetivos de proposta de formação continuada para professores, para que haja intersecção entre a Educação Básica e Educação Superior, e tenha composição orgânica entre os diferentes cursos e níveis de ensino.

Nesse sentido, a Resolução CNE/CP nº1/2020, em seu capítulo III, traz a seguinte recomendação expressa:

Art. 10 Para garantir a articulação entre os diferentes cursos e programas destinados à Formação Continuada de Professores, e para superar a fragmentação e ausência de articulação dos diferentes saberes, é recomendada às IES a criação de institutos/unidades integradas para a formação de professores, que tenham no seu corpo docente, além daqueles que compõem a instituição formadora, professores experientes das redes escolares de ensino, criando, assim, uma ponte orgânica e contextualizada entre a Educação Superior e a Educação Básica. (BRASIL, 2020).

Nesse sentido, “a formação contínua visa o aperfeiçoamento dos saberes, das técnicas, das atitudes necessárias ao exercício da profissão de professor”, conforme já havia sido defendido por Formosinho (1991 *apud* Costa e Silva, 2000, p. 96). E sob o arcabouço teórico dos Estudos Culturais, a formação continuada de professores vai sendo delineada, sob desafios e provocações, dialogando com as teorias das mídias dentro do escopo da ação docente.

Em síntese, o diálogo se mostra quando incita a articulação e compreensão entre educação e comunicação, sobretudo no contexto das leituras da contemporaneidade. Já ao que diz respeito a ser provocador, está na necessidade de interlocução entre tecnologia e as mídias no âmbito educacional, que requer uma reordenação da formação de docentes para as mídias.

Para Pinto (1969, p. 219),

[...] a prática que se constitui em critério de verdade é sempre aquela motivada por uma finalidade, ou seja, aquela em que a operação sobre a natureza ou exame de um ato social, destinado a confirmar ou negar uma proposição, corresponde a um fim que o homem tem em vista, em razão de seu engajamento no processo produtivo.

Nesse sentido, é imprescindível debruçar a análise nos programas de formação continuada para professores, uma vez que as intenções nos cursos formativos são as de problematizar enquanto uma finalidade de promover o engajamento dos participantes.

Cabe destacar ainda que o endeusamento da tecnologia educacional deve ser evitado, de modo a não lhe atribuir uma existência própria que a dissocie da história humana (Pinto, 2005).

Giroux (1995, p.101) propõe a necessidade da “[...] transformação do papel do professor, do papel de um técnico supostamente objetivo, para o papel de um intelectual público, comprometido”, ou seja, o docente deve assumir um compromisso com a própria formação, para além do proposto institucionalmente.

Desta forma, a formação continuada é um desafio que compete ao interessado ter êxito para se aperfeiçoar naquilo que se propôs. Sobre isso, Moraes (2015) defende ser importante fazer uma leitura do discurso enquanto condição de compreender a própria organização da formação docente.

Contudo, é importante considerar que muitas ações de preparação para a formação continuada demandam políticas públicas que favoreçam a educação, de modo que,

[...] as políticas públicas voltadas para a educação, visem melhores condições para o desempenho das atividades docentes. Devem fomentar, incentivar e destinar mais recursos para o processo de formação continuada dos professores da rede pública de ensino. Desse modo, é possível que muitos professores, além de terem acesso a diferentes recursos didáticos, estejam preparados e motivados para experimentá-los nas práticas educativas (Fonseca; Barrére, 2013, p. 4).

Para Silverstone (2002), o estudo das mídias está ligado às relações de poder, à medida em que homens e mulheres dependem de sua mediação eletrônica, e reconhece que a mídia alterou os relacionamentos e o escopo dessas relações.

Ainda segundo Silverstone, “Estudamos a mídia porque nos preocupamos com o seu poder: nós o tememos, o execramos, o adoramos” (2002, p. 264).

3.2.1 Educação e a necessidade de formação continuada

A necessidade de investigar a formação dos professores para além das diversas modalidades, presencial, híbrida, remota e Educação a Distância, permite refletir o contexto, buscando distanciar as rejeições e pré-julgamentos dessa realidade de ensino, cada vez mais difundida e, quem sabe, até substitutiva, da tradicional modalidade de formação presencial.

A formação continuada para professores universitários é uma jornada dinâmica, essencial para garantir uma educação superior de qualidade. Ao enfrentar desafios específicos e explorar perspectivas promissoras, podemos influenciar um

futuro onde a aprendizagem universitária seja inovadora, colaborativa e eficaz. Investir na formação continuada para professores universitários é investir no desenvolvimento sustentável do ensino superior e, por conseguinte, no crescimento intelectual e profissional dos nossos estudantes.

Paulo Freire (1996), na obra “Pedagogia da Autonomia”, no segundo capítulo, destaca que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para que o sujeito possa aprimorar sua aprendizagem. Ressalta ainda que ensinar exige consciência do inacabado, respeito à autonomia do educando, bom senso, humildade, tolerância, apreensão da realidade, alegria, esperança, curiosidade e a convicção de que mudar é possível.

Para Alves (2011), tais modalidades se diferenciam em termos de temporalidade, ou seja, numa modalidade, todos os sujeitos estão ao mesmo tempo ocupando o espaço físico, já em outra, vigoram os conteúdos e a plataforma, o ambiente virtual, é flexível e cada sujeito se faz presente de acordo com suas respectivas possibilidades e disponibilidade.

A Associação Brasileira de Educação a Distância – ABED em no ano de 2010, destaca que ensino a distância é modalidade regida pelo o Decreto Lei nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, do Ministério da Educação e Cultura. Seu texto base foi definido como uma forma de ensino que possibilita a autoaprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação.

De acordo com Guarezi (2009), a Educação a Distância é um artifício evolutivo, que teve suas marcas iniciais com a abordagem na separação física das pessoas e chega ao processo de comunicação, incluindo, no final do século XX, as parcerias com as tecnologias da informação.

O conceito de Educação a Distância no Brasil é definido oficialmente no Decreto nº 5.622 de 19 de dezembro de 2005, BRASIL (2005)⁷ como uma modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação. Nesse sentido, a luz da legislação brasileira, a Educação a Distância

⁷ Decreto que Regulamentou o Art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. (BRASIL, 2005).

(EaD) é caracterizada como modalidade educacional onde interação do sujeito didático-pedagógica se dá por meio do uso de tecnologias de comunicação e informação, onde professores e estudantes socializam o conhecimento em lugares diferentes e em tempos distintos.

Quando nos referimos à EAD, sendo esta modalidade que contribui com formação continuada de professores, é importante considerarmos os desafios e oportunidades na Formação Continuada de Professores, visto que esse é um componente essencial para aprimorar a qualidade da educação em constante evolução frente aos desafios enfrentados pelos educadores na formação continuada.

Sobretudo num contexto em que a educação perpassa por transformações que surgem sem prévios avisos, como por exemplo a pandemia de Covid-19, quando professores foram surpreendidos sem condições de saberes tecnológicos que precisaram em caráter de urgência ampliar seus letramentos midiáticos.

No auge da pandemia, em que os órgãos reguladores e universidades precisaram adaptar o formato das aulas, nesse momento, todos os professores foram obrigados a adequar as exigências, sobretudo, até professores que nunca tinham usado videoconferências para dar aulas, outros que sequer pensavam em lecionar por meio das tecnologias.

A educação é um campo dinâmico, e os educadores desempenham um papel crucial para o futuro da sociedade. No entanto, o ambiente educacional vive em constante evolução, enfrentando desafios decorrentes de avanços tecnológicos, mudanças sociais e novas demandas de aprendizado.

Diante desse cenário, a formação continuada de professores emerge como uma resposta necessária para garantir que os educadores estejam preparados para enfrentar esses desafios e proporcionar uma experiência educacional enriquecedora para os alunos. Assim, sejam quais forem as modalidades de ensino, a formação docente sempre é necessária.

À medida que a tecnologia transforma a sociedade, os professores enfrentam o desafio de integrar efetivamente ferramentas digitais em suas práticas de ensino. É nesse contexto que a formação continuada oferece oportunidades para desenvolver competências digitais, promover a inclusão tecnológica no ambiente educacional em que o docente atua. Principalmente, em meio à diversidade nas salas de aula modernas, que exige que os educadores compreendam e atendam às necessidades individuais dos alunos.

A formação continuada de professores é uma jornada essencial para garantir que a educação evolua em linha com as demandas da sociedade. Ao abordar os desafios emergentes, como avanços tecnológicos, diversidade e mudanças nas metodologias de ensino, os educadores têm a oportunidade de se tornarem agentes de transformação em suas salas de aula. Investir na formação continuada não apenas aprimora a prática docente, mas também fortalece o alicerce da educação, preparando os professores para enfrentar o futuro com confiança e excelência.

Ao longo da história educacional brasileira, diversas foram (e são) as tentativas de melhorar o ensino no país e a Educação a Distância (EaD) pode ser considerada uma importante estratégia utilizada pelos governos, levando em consideração as inúmeras leis, projetos, decretos, reformulações e legislações concernentes à EaD e à formação de professores.

Ao pontuar a formação de professores, é importante considerar que tal modalidade teve papel significativo na formação continuada de docentes, de Tutores com papel de mediador entre plataforma, professor e aluno para atuação de tutoria virtual e presencial, da mesma forma para Docentes em EaD, com nomenclaturas atribuídas conforme campo de atuação, sendo estas: Docente formador (responsável direto por aulas via plataformas), Docente conteudista (responsável por elaborar os conteúdos didáticos) e os coordenadores de tutoria.

Moran (2002) e Moore e Kearsley (2008), em seus conceitos de EaD antes mesmo da última regulamentação de 2016, já haviam chamado a atenção para o uso da tecnologia como forma de fazer a intermediação entre o aluno e o professor. Para Moran, a EaD é um sistema de

ensino/aprendizagem onde professores e alunos não estão normalmente juntos, fisicamente, mas podem estar conectados, interligados por tecnologias, principalmente as telemáticas, como a Internet. Mas também podem ser utilizados o correio, o rádio, a televisão, o vídeo, o CD-ROM, o telefone, o fax e tecnologias semelhantes (Moran, 2002, p. 1).

Ainda conforme Moran (2002), a Educação a Distância é o processo de ensino-aprendizagem, mediado por tecnologias, onde professores e alunos estão separados espacial e/ou temporalmente. Importante destacar aqui, que muitos fazem confusão com os conceitos de Educação Distância e Ensino a Distância.

Segundo Moore e Kearsley (2008, p. 2)

Educação a distância é o aprendizado planejado que ocorre normalmente em um lugar diferente do local do ensino, exigindo técnicas especiais de criação do curso e de instrução, comunicação por meio de várias tecnologias e disposições organizacionais e administrativas especiais (Moore e Kearsley, 2008, p. 2).

De acordo com Moran (2002, p.1-3), frisa-se que na expressão "ensino a distância" a ênfase é dada ao papel do professor tido como alguém que ensina a distância. Destaca-se, pelo uso mais utilizado o termo "educação" por ser considerado mais abrangente.

De acordo com Moran (2007),

ensinar e aprender exigem hoje muito mais flexibilidade espaço-temporal, pessoal e de grupo, menos conteúdos fixos e processos mais abertos de pesquisa e de comunicação. Uma das dificuldades atuais é conciliar a extensão da informação, a variedade de fontes de acesso, com o aprofundamento da sua compreensão, em espaços menos rígidos, menos engessados (Moran, 2007, p. 12).

Por essa razão, para abordar o discurso acerca da Formação Docente no Contexto da EaD, é importante analisar as terminologias "Ensino a Distância e Educação a Distância", visto que com base em algumas literaturas, o termo Educação a Distância já é ultrapassado, por outro lado há um uso de ambos como sendo o mesmo conceito, sob esse aspecto, alguns já se propõem a usar a terminologia Educação *on-line*, como é o caso dos autores Holanda e Ribeiro.

Desse modo, Pagliuca (2013) afirma que

a educação a distância não mais se caracteriza pela distância, porquanto a virtualidade permite encontros cada vez mais efetivos que favorecem o processo ensino/aprendizagem. É, pois, oportuno adotar o termo educação online para o processo de ensino mediado pelas TICs em ambientes digitais de aprendizagem (Pagliuca, 2013, p. 407).

Assim sendo, é perceptível que não só o Brasil, mas também outros países, tenham tido definições distintas para referir-se à modalidade de Ensino, o que lhe atribui vários significados, conforme Mattar e Maia (2007) explicam:

Em primeiro lugar, é importante notar que a EaD acabou recebendo denominações diversas em diferentes países, como estudo ou educação por correspondência (Reino Unido); estudo em casa e estudo independente (Estados Unidos); estudos externos (Austrália); telensino ou ensino a

distância (França); estudo ou ensino a distância (Alemanha); educação a distância (Espanha); teleducação (Portugal) (Mattar e Maia, 2007, p. 45).

A solidez da componente distância, no chamado Ensino a Distância, depende da concepção didática do material, do grau de tutoria e orientações suplementares, além da sua organização tutorada e forma de utilização dos meios de comunicação. Diante da discussão em torno da terminologia, uma definição sólida ainda não foi consolidada. Todavia, o mais comum são os debates acerca das vantagens ou desvantagens de um estudo não presencial, por fim, diante do impasse, de não haver uma literatura definitiva em relação a um conceito definitivo de qual termo seja o mais adequado.

No cenário da Educação a Distância, Moran (2013, p.31) reforça que “as tecnologias digitais facilitam a pesquisa, a comunicação e a divulgação em rede”. Ele traz considerações que colocam o estudante como protagonista do próprio aprendizado nos ambientes em rede virtual. Logo, o autor chama a atenção acerca da combinação dos ambientes denominados por ele como “mais formais com os informais, feita de forma integrada, (que) nos permite a necessária organização dos processos com a flexibilidade da adaptação a cada aluno” (Moran, 2013, p. 31).

Nesse contexto, o autor considera como ambientes formais, o conjunto de tecnologias, denominado popularmente de 2.0, mais abertas, fáceis e gratuitas: blogs, podcasts, wikis, comuns nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA). De acordo com Gomes (2016),

na era digital, o professor é desafiado a rever sua prática pedagógica, para acompanhar essa nova geração de internautas e conhecedores das tecnologias digitais. Uma das mudanças que o professor necessita experimentar é a prática de usar o computador de modo pedagógico, mais precisamente a Internet e o AVA. (Gomes, 2016, p. 584).

A EaD apresenta uma proposta de ensino diferenciada daquela utilizada no ensino presencial, o que por razões didáticas requer práticas pedagógicas diferentes das utilizadas no ensino tradicional. Por esse motivo, aulas ministradas em ambiente virtual exigem planejamento e organização didática por parte dos docentes, sendo necessário o desenvolvimento de atividades cujas diferenças sejam focadas em experiências, em pesquisa, de forma colaborativa, introduzindo desafios e jogos.

Ou seja, uma didática composta por múltiplas linguagens que reforce apoio tanto por situações reais quanto em simulações tais como situação-problemas. Dessa

forma, um planejamento para um curso on-line, além de ser centrado no aluno, deve privilegiar estratégias que ajudem a obter a confiança dele, assim como estimulá-lo à participação.

Ao mesmo tempo, a organização didática do docente deve ser precedida por diretrizes claras para a participação do aluno; informá-lo sobre como sua participação será avaliada e o peso que receberá na nota final; bem como informar sobre o tempo necessário para a participação do aluno no curso on-line e seus respectivos prazos de atividades.

4 METODOLOGIA

A pandemia de Covid-19 afetou significativamente a educação em todo o mundo, forçando escolas e universidades a fecharem suas portas ao passo que migraram para o ensino remoto emergencial. Este estudo visa compreender como a pandemia afetou a educação e quais foram os desafios enfrentados pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e por seus professores. Para isso, investigamos o letramento midiático abarcando competências digitais de professores do ensino superior, por meio do estudo das ações voltadas para a formação docente, durante a pandemia de Covid-19 na UFSC.

Para alcançar esse objetivo realizamos uma pesquisa do tipo qualitativa descritiva, que buscou entender e descrever como o Ensino Superior durante a pandemia de Covid-19, se comportou diante da mudança no modelo de ofertar as aulas, migrando de ensino presencial para remoto, sobretudo diante da necessidade de capacitar seus professores para o uso das mídias.

A metodologia coleta e analisa dados qualitativos para alcançar cada um dos objetivos específicos propostos na pesquisa. A pesquisa é de caracterização documental, utilizando fontes primárias em registros públicos⁸ que descrevem os cursos ofertados nas instâncias da UFSC como PROFOR, Pró-Reitoria de Extensão (PROEX) e núcleos de formação da universidade. Nesse sentido, utilizamos fontes documentais, para permitir acrescentar a dimensão do tempo e compreensão dos acontecimentos.

A análise desse estudo é de abordagem qualitativa e tem

[...] como objetivo geral compreender determinados fenômenos em profundidade. Isso implica explorá-los e descrevê-los por diversas perspectivas, além de compreender os significados e as interpretações que os participantes da pesquisa atribuem a esses fenômenos e às suas experiências (Mattar, Ramos, 2021, p. 131).

⁸ Registros públicos são um dos tipos mais comuns de documentos utilizados em pesquisas educacionais. Podem incluir: dados estatísticos; documentos legais, como leis, decretos, portarias e resoluções; documentos governamentais e corporativos; documentos de planejamento de escolas e instituições de ensino superior, programa de cursos, planos de ensino e de aula [...]. In: MATTAR, João; RAMOS, Daniela Karine. Metodologia da pesquisa em educação: Abordagens Qualitativas, Quantitativas e Mistas. São Paulo: Edições 70, 2021, p. 125.

A interpretação da pesquisa qualitativa, recorre à análise documental a fim de se ter uma comparação com as leituras empreendidas e com as abordagens dos teóricos trazidos para o campo da discussão na pesquisa. Para tanto, é essencial buscar uma compreensão holística do fenômeno estudado.

Mattar e Ramos (2021, p. 119) ensinam que “pesquisas descritivas, por sua vez, propõem-se a descrever situações e eventos, respondendo perguntas do tipo: o quê, onde, quando e/ou como”. Para isso, os registros públicos (editais, decretos, portarias, pareceres, leis, normatizações dentre outros) são documentos que, em paralelo às planilhas de cursos ofertados na UFSC e em conjunto com os relatórios construídos por cada núcleo, darão condições de entender e interpretar o ocorrido.

Duarte e Furtado (1991) sugerem utilizar técnicas de levantamento e seleção de material, fazendo leitura e apontamentos sobre os achados na bibliografia documental.

Gil (2002) assevera que:

A pesquisa documental assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica. A diferença essencial entre ambas está na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa (Gil, 2002, p.45).

Dessa maneira, escolher a análise documental mostra-se positivo, uma vez que esse procedimento considera os documentos como uma fonte rica de dados em uma pesquisa. Assim, após a escolha dos documentos, todos de domínio público, será realizada a análise documental com base nas categorias destacadas por Cellard (2010), desde contexto, autoria, autenticidade e confiabilidade dos textos, natureza e conceitos-chave/lógica interna.

Segundo Cellard (2010), a análise preliminar, que consiste nas categorias citadas, sob um viés crítico, consiste na primeira etapa de toda a análise documental. Segundo o autor,

Com o trabalho de análise preliminar devidamente completado, é o momento de reunir todas as partes – elementos da problemática ou do quadro teórico, contexto, autores, interesses, confiabilidade, natureza do texto, conceitos-chave. O pesquisador poderá, assim, fornecer uma interpretação coerente, tendo em conta a temática ou o questionamento inicial (Cellard, 2010, p. 299).

As etapas da pesquisa partiram da seguinte sequência, primeiramente busca por informações noticiadas nos sites da UFSC, filtrando os temas diretamente relacionados ao contexto da pandemia de Covid-19, de medidas adotadas pela universidade, e também sobre os cursos e formações ofertadas na instituição. Paralelo a isso, as buscas também se deram nos sites do Ministério da Educação tendo os mesmos termos como filtro de buscas.

Após a etapa de coleta das informações, o segundo passo foi fazer contato com as instâncias PROFOR e PROEX, através de e-mail para solicitação de planilha de dados e relatórios sobre os editais e cursos ofertados na vigência da pandemia. Nessa fase, a PROEX não teve condições de enviar as informações solicitadas, já o PROFOR forneceu o feedback sobre as solicitações e assim foi nos enviando sempre que pedido, os dados solicitados.

Nesse mesmo tempo, fomos presencialmente na PROEX fazer a solicitação para que pudéssemos ter mais dados sólidos sobre todas as ações da UFSC para suprir a demanda imposta pela Covid-19 no contexto das aulas e migração para o Ensino Remoto Emergencial, sem sucesso.

Após estas etapas, tendo apenas o PROFOR como fonte de dados, decidimos analisar os relatório de domínio público nos sites da UFSC para complementar as análises e assim proceder com a escrita e interpretação de todos os acontecimentos referentes à pandemia, formação docente, cursos ofertados e subsídios da UFSC como ações para garantir o ensino e aprendizagem.

Com base na análise documental, foi possível fornecer uma interpretação coerente e razoável com base nos objetivos e problemas propostos no recorte da pesquisa, analisando os documentos sob o viés das categorias de análise proposta. Os documentos foram extraídos a partir de informes da PROEX, do PROFOR e da Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD)⁹ e das instâncias decisórias da UFSC.

As buscas se concentraram também nos sites do Governo Federal, do MEC e da UFSC. A partir disso, filtramos as informações que tinham o tema pandemia, Covid-19, Ensino Remoto, Formação de professores, Ensino Superior na pandemia. Foram priorizados documentos acerca das deliberações de funcionamento das atividades educacionais que abordavam os cursos de formação, ensino remoto, suspensão e retorno das aulas na UFSC.

⁹ Doravante, adotaremos a sigla PROGRAD ao mencionarmos a pró-reitoria de graduação.

Após coleta dos dados foram realizadas leituras, análise e interpretação dos documentos publicados oficialmente no âmbito do governo federal e institucional da UFSC. Para garantir a validade e confiabilidade dos dados, adotamos a revisão de todos arquivos coletados, cruzando as informações com publicações oficiais das fontes de extração destes dados.

Portanto, como critério de exclusão, foram desconsiderados os documentos que tratavam exclusivamente de educação básica, e os que abordavam a funcionalidade do Hospital Universitário da UFSC.

5 RESULTADOS DA PESQUISA: A PANDEMIA NO CONTEXTO EDUCACIONAL

O presente capítulo discorre sobre os resultados da pesquisa, onde abordamos a pandemia de Covid-19 desde o seu surgimento, considerando a escala de alcance global que afetou os mais diversos setores e áreas profissionais. Para tanto, responde-se no presente capítulo aos objetivos sobre quais foram as ações da UFSC durante o primeiro ano da pandemia do Covid-19 para a formação midiática dos docentes da universidade. Descreve-se como a UFSC criou todas as condições para o trabalho dos professores no ensino ERE e identificamos como e quais foram as ofertas de formação para os docentes da UFSC.

5.1 PANDEMIA DE COVID-19 E EDUCAÇÃO NA UFSC

No Estado de Santa Catarina, a Secretaria de Educação disponibilizou atividades impressas para alunos da rede pública de ensino que não tinham acesso à internet. Outro mecanismo disponibilizado para os pais e alunos foi o telefone 0800, por meio do qual era possível tirar dúvidas sobre o regime especial de atividades durante o período de pandemia.

Apesar de todos os esforços envidados nessas ações, os sistemas educativos depararam com a fragilidade da educação tanto em termos estruturais quanto formativos, de modo específico letramento midiático, razões pelas quais foram necessárias diversas formações e capacitação de professores para o uso das mídias (UDESC, 2020).

No Brasil, a educação tem sua organização no Ministério da Educação, órgão da administração federal direta, que tem como competência a política nacional de educação. Nesse sentido, o MEC, órgão responsável por emitir pareceres para organização e funcionamento das instituições de ensino superior no Brasil, emitiu pareceres e resoluções versando sobre a educação superior e seu funcionamento, conforme quadro a seguir, no período da pandemia. A partir do nosso levantamento documental encontramos os seguintes documentos organizadores conforme descrito no quadro 2 a seguir.

Quadro 2 – Documentos organizadores a partir do MEC durante a Covid-19

DOCUMENTOS	DELIBERAÇÕES
Parecer CNE/CP nº 5/2020, aprovado em 28 de abril de 2020	Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da Covid-19.
Parecer CNE/CP nº 6/2020, aprovado em 19 de maio de 2020	Guarda religiosa do sábado na pandemia da Covid-19.
Parecer CNE/CP nº 9/2020, aprovado em 8 de junho de 2020	Reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2020, que tratou da reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da Covid-19.
Parecer CNE/CP nº 10/2020, aprovado em 16 de junho de 2020	Prorrogação do prazo a que se refere o artigo 60 do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017, para implantação de instituições credenciadas e de cursos autorizados, em razão das circunstâncias restritivas decorrentes da pandemia da Covid-19.
Parecer CNE/CP nº 11/2020, aprovado em 7 de julho de 2020	Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia.
Parecer CNE/CES nº 498/2020, aprovado em 6 de agosto de 2020	Prorrogação do prazo de implantação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs).
Parecer CNE/CP nº 15/2020, aprovado em 6 de outubro de 2020	Diretrizes Nacionais para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020.
Parecer CNE/CP nº 16/2020, aprovado em 9 de outubro de 2020	Reexame do item 8 (orientações para o atendimento ao público da educação especial) do Parecer CNE/CP nº 11, de 7 de julho de 2020, que trata de Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da pandemia.
Parecer CNE/CP nº 19/2020, aprovado em 8 de dezembro de 2020	Reexame do Parecer CNE/CP nº 15, de 6 de outubro de 2020, que tratou das Diretrizes Nacionais para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020.
Resolução CNE/CP nº 2, de 10 de dezembro de 2020	Institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040,

	de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas pelos sistemas de ensino, instituições e redes escolares, públicas, privadas, comunitárias e confessionais, durante o estado de calamidade reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020.
Resolução CNE/CES nº 1, de 29 de dezembro de 2020	Dispõe sobre prazo de implantação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) durante a calamidade pública provocada pela pandemia da Covid-19.
Parecer CNE/CP nº 6/2021, aprovado em 6 de julho de 2021	Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação de medidas no retorno à presencialidade das atividades de ensino e aprendizagem e para a regularização do calendário escolar.
Resolução CNE/CP nº 2, de 5 de agosto de 2021	Institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação de medidas no retorno à presencialidade das atividades de ensino e aprendizagem e para a regularização do calendário escolar.
Parecer CNE/CEB nº 3/2022, aprovado em 7 de abril de 2022	Consulta sobre a carga horária dos professores aos domingos.

Fonte: Organização do autor com base nos dados oficiais do MEC (2020).

A crise sanitária pandêmica da Covid-19 expôs as dificuldades quanto ao uso das ferramentas tecnológicas pelos agentes da educação de forma que no processo de formação para professores foram identificadas lacunas de autonomia para as competências digitais.

A esse respeito, cabe destacar que

[...] enquanto no ensino superior existe uma normativa que regulamenta a Educação a Distância, na educação básica essa era uma discussão ainda ausente ou bastante primária entre os educadores. Por conta disso, não é de se estranhar o quanto as práticas de ensino remoto causaram desconfortos e receios entre todos os envolvidos na comunidade escolar (Goeder; Arndt, 2020, p.106).

Sabe-se que o mundo não previa uma crise sanitária nas proporções da Covid-19, logo não se pode atribuir responsabilidade pública às instituições, por não terem formação específica para lidar com crises sanitárias no contexto da educação.

O ano de 2020 foi tomado por uma corrida contra o tempo, de modo que vários profissionais da educação tiveram que recorrer às mídias disponíveis e acessíveis que

estivessem a seu alcance, desse modo todos foram obrigados a adotar as mídias e plataformas institucionais para dar conta de atender a demanda do momento em oferecer aulas em meios digitais.

Mas, isso não foi suficiente, tendo em vista que muitos docentes se viram sem planejamentos didáticos suficientes para utilização das tecnologias digitais em conjunto com as práticas didático-pedagógicas. Nesse sentido, Nóvoa (2020) considera que o governo federal brasileiro, não forneceu muitas respostas a fim de orientar, universidades, escolas e professores para a nova realidade.

De acordo com Oliveira (2020), tanto instituições de ensino quanto professores, não esperavam que a pandemia pudesse mudar o curso das formas de se ministrar aulas, assim como seria necessário ações pontuais de formação docente para uso das mídias.

Segundo Alves; Faria, (2021), tudo que foi feito de início, teve por base as iniciativas próprias e autônomas, até que os órgãos começaram a agir criando os decretos e portarias para direcionar as ações das universidades para que pudesse ser possível as ofertas de aulas.

E a partir das deliberações do MEC, foi criado o subcomitê – Covid-19 na UFSC, que direcionou ações da comunidade acadêmica, principalmente no que se refere à formação e capacitação de professores que não dominavam tecnologias. E assim, esses professores tiveram que superar seus limites para aprenderem minimamente operacionalizar mídias.

A esse respeito, é importante avaliar que

O Brasil da pandemia é profundamente marcado pela desigualdade, pela degradação social ambiental e pelo autoritarismo de bases colonial, machista e racista. Esse contexto fez com que o professor midiático tivesse que encarar uma realidade diferente daquela que nós tivemos lá nos anos 2000, no mestrado por videoconferência da UFSC. Com a pandemia, os professores tiveram uma série de dificuldades, foram jogados de um dia para o outro numa situação que já estava sendo anunciada há muito tempo, mas que nunca realmente chegou, que trazia a necessidade de usar as mídias na educação (Cruz, 2021, p.50).

Assim, professores, famílias e profissionais estudantes de todos os níveis de ensino se viram obrigados a se organizarem, a fim de criarem condições mínimas de continuidade das aulas, principalmente as instituições em que o formato de aulas era de modo presencial anteriormente.

Foram obrigados a migrar subitamente para o que se chamou de Ensino Remoto Emergencial (Behar, 2020), tanto que secretarias estaduais e municipais de educação correram para adotar medidas que pudessem suprir as defasagens de capacidades técnicas dos profissionais envolvidos, em todos os estados da federação.

Em geral, o ensino remoto emergencial foi uma solução temporária para a pandemia (Behar, 2020). Mas também destacou a necessidade de investir em tecnologia e infraestrutura para o ensino a distância no futuro. Contudo, para as tomadas de decisões deliberativas, ações políticas foram tomadas, seguindo critérios específicos e hierárquicos dos órgãos de governo.

Como já foi dito, durante a pandemia de Covid-19, o governo federal do Brasil, o Ministério da Educação - MEC e as universidades e institutos federais foram guiados por uma série de leis, decretos, pareceres e editais para garantir a continuidade do ensino superior.

No caso da UFSC, essas decisões foram pautadas conforme constam no quadro 3 a seguir.

Quadro 3 – Documentos que nortearam os trabalhos desenvolvidos na UFSC durante a pandemia de Covid-19

Decreto nº 10.282, de 20 de março de 2020	Decreto do governo federal declarou situação de emergência em todo o território nacional. Posteriormente foi revogado pelo decreto nº 11.077, de 20/05/2022.
Portaria nº 1.042, de 17 de março de 2020	estabeleceu medidas temporárias para a continuidade do ensino superior no âmbito das instituições federais de ensino superior.
Resolução nº 12, de 23 de março de 2020	do Conselho Nacional de Educação (CNE), esta resolução estabeleceu diretrizes para a educação superior durante a pandemia.
Edital nº 1, de 9 de abril de 2020	Publicado via Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), este edital trouxe as regulamentações para dar continuidade às atividades de pesquisa e pós-graduação durante a pandemia de Covid-19

Decreto nº 10.485, de 12 de maio de 2020	dispõe sobre as medidas para o enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus (Covid-19).
---	--

Fonte: Elaboração do autor com base nos dados UFSC (2020).

Estes documentos direcionaram as ações da UFSC durante a pandemia. E à medida em que surgiam novas situações, essas regras eram constantemente revisadas e atualizadas de acordo com a evolução da crise sanitária.

Naquele momento, praticamente todas instituições educacionais do mundo vivenciavam extremas preocupações para a manutenção de ensino nas diversas áreas do conhecimento em todos os níveis de ensino, evitando a interrupção das aulas, necessária devido ao surgimento da doença causada pelo vírus (Who, 2020).

Em síntese, todos países foram forçados a se adaptar rapidamente e a encontrar soluções criativas para garantir que os alunos pudessem ter acesso à educação durante a pandemia (CPLP, 2020).

Assim como no restante do planeta, o cenário educacional brasileiro levou as autoridades a tomarem medidas extremas para que o caos pandêmico não agravasse os estudos da comunidade acadêmica:

A pandemia do novo coronavírus (Covid-19) foi declarada como uma Emergência de Saúde Pública de Interesse Internacional (ESPII) pela Organização Mundial da Saúde (OMS), pois o vírus tem se espalhado por muitos países e territórios. Ironicamente, a doença se veste das mesmas interfaces da informação no mundo globalizado: desterritorializado e sem barreiras de tempo e espaço (Andrade, 2020, p.12).

Em 1º de abril de 2020, o governo federal editou a Medida Provisória nº 934 que estabeleceu as regras excepcionais para o ano letivo de 2020 voltadas para a educação básica e ensino superior. Outras medidas foram tomadas pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), com objetivos de minimizar os impactos da pandemia na educação, conforme aponta Brasil:

Criação do Comitê Operativo de Emergência (COE); Implantação de sistema de monitoramento de casos de coronavírus nas instituições de ensino; Destinação dos alimentos da merenda escolar diretamente aos pais ou responsáveis dos estudantes; Disponibilização de cursos de formação de professores e profissionais da educação por meio da plataforma AVAMEC – Ambiente Virtual de Aprendizagem do Ministério da Educação;

Disponibilização de curso on-line para alfabetizadores dentro do programa Tempo de Aprender; Reforço em materiais de higiene nas escolas por meio de recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) para as escolas públicas a serem utilizados na volta às aulas; Concessão de bolsas da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) para estudos de prevenção e combate a pandemias, como o coronavírus; Ampliação de recursos tecnológicos para EaD em universidades e institutos federais; Ampliação das vagas em cursos de educação profissional e tecnológica na modalidade EaD pelo programa Novos Caminhos; e Autorização para que defesas de teses e dissertações de Mestrado e Doutorado sejam realizadas por meio virtual (BRASIL, 2020, p. 2).

Além disso, diversas outras alternativas foram criadas e estabelecidas como precauções de enfrentamento ao Covid-19.

A implementação do Ensino Remoto Emergencial (ERE) foi uma medida necessária para garantir a continuidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão durante o período de pandemia. É importante destacar que o ERE não deve ser confundido com a modalidade de Educação a Distância (EaD), pois esta última envolve práticas pedagógicas específicas e possui regulamentação própria (Toti *et al.*, 2022).

5.1.1 Ensino Remoto Emergencial

O Ensino Remoto Emergencial (ERE), conforme já mencionado neste texto, foi uma alternativa diante da crise sanitária, como medida excepcional para o funcionamento das instituições educacionais do Brasil.

O Ministério da Saúde editou a Portaria nº 188, de 3 de fevereiro de 2020, publicada no Diário Oficial da União (DOU), em 4 de fevereiro de 2020, declarando Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional, em razão da infecção humana pelo novo Corona vírus (Covid-19) (BRASIL, 2020).

A partir da situação de fechamento das escolas de Educação Básica e Ensino Superior, estudantes dos diversos níveis de ensino ficaram em casa. E, diante do risco para defasagem de aprendizado, os calendários escolares foram alterados, o Ministério da Educação (MEC) em conjunto com os Conselhos de Educação Nacional e Estaduais, decidiu para que o atendimento educacional ocorresse de forma remota.

As razões que possibilitaram de certo modo, que o Brasil caminhasse para adoção do Ensino Remoto Emergencial, teve base ainda no surto da epidemia de H1N1, ocorrida em 2009. Foi nesta ocasião que o Conselho Nacional Educação (CNE)

emitiu o Parecer nº. 19/2009, e ali orientou as instituições de ensino sobre o cumprimento do calendário escolar de 2009, frente às situações de emergência em saúde pública, precisamente em calamidades que de alguma forma, ocasiona interferência nas rotinas escolares (BRASIL, 2009).

Desse modo, esse documento junto com a LDB/1996, foram primordiais para criar orientações que culminaram na instituição do Comitê Operativo de Emergência do Ministério da Educação (COE-MEC) (BRASIL, 2020b).

A partir dessa criação, sucessivas portarias foram publicadas e alteradas cronologicamente, a Portaria nº. 343/2020 foi alterada pela Portarias nº. 345/2020 depois pela nº. 395/2020, até a Medida Provisória nº. 934/2020. Esses documentos possibilitaram normatizar a substituição de aulas presenciais por aulas em meios digitais, liberando professores a fazerem uso de tecnologias de informação e comunicação disponíveis, para mediação de suas aulas.

Entretanto, considerou-se necessário que os cursos da área de saúde não fossem alcançados por essa metodologia de ensino. Tais medidas flexibilizaram os dias letivos, desde que fosse mantido a carga horária mínima dos cursos, conforme disposto em BRASIL (2020).

Dessa forma, o parecer CNE/CP nº 5/2020 (BRASIL, 2020, p. 3), entendeu que "tal situação leva a um desafio significativo para todas as instituições ou redes de ensino de educação básica e ensino superior do Brasil, em particular quanto à forma como o calendário escolar deverá ser reorganizado". E o mesmo parecer complementou ainda:

[...] propostas que não aumentem a desigualdade ao mesmo tempo em que utilizem a oportunidade trazida por novas tecnologias digitais de informação e comunicação para criar formas de diminuição das desigualdades de aprendizado" (BRASIL, 2020, p. 3).

Nesse caso, entendeu o CNE/CP Nº 5/2020 ser importante levar em consideração tais propostas, mas precavendo quanto a eventuais danos aos estudantes, mediante aos formatos do ensino. Cabe ressaltar, que muitos pensaram de início que seria o formato da tradicional Educação a Distância que já vinha sendo adotado por boa parte das Instituições de Ensino Superior, especificamente as públicas pela Universidade Aberta do Brasil (UAB), porém, como Ensino Remoto, recebeu outro entendimento.

Para Behar (2020) é importante entender a distinção entre os dois termos, Educação a Distância e Ensino Remoto Emergencial. A autora enfatiza que o termo “remoto” ocupa o espaço geográfico uma vez que cada sujeito em tempo real ocupa lugares distintos, diante da emergência de medida sanitária.

Arruda (2020, p.9) vai dizer a diferença a partir da sua ótica, ao afirmar que fazer um atendimento por meio das “tecnologias digitais, alunos afetados pelo fechamento das escolas” não configura uma ação de implantação da modalidade de Educação a Distância, por mais que se faça uso das técnicas, conceitos e mediações que se usa na EAD.

Behar (2020, p.3) apresenta o Ensino Remoto Emergencial como uma nova modalidade de ensino que “pressupõe o distanciamento geográfico de professores e alunos e foi adotada de forma temporária nos diferentes níveis de ensino por instituições educacionais do mundo inteiro para que as atividades escolares não sejam interrompidas”.

De acordo com Behar (2020), na EAD o modelo pedagógico é específico, tem prévia constituição pedagógica organizacional, de conteúdos, e utiliza-se da tecnologia a partir de aspectos metodológicos planejados, o que envolve uma equipe, tais como, tutores (presencial e a distância, coordenadores atuantes na modalidade, técnicos e até mesmo professores de conteúdos), que necessariamente não sejam o docente da disciplina. Desse modo, Mill; Ribeiro; Oliveira (2010) definiram a EAD como uma polidocência, onde há uma equipe organizada para finalidades específicas. A EaD também é definida por Mattar a partir do interesse dos estudantes:

No fundo, em alguns contextos e em relação a alguns conteúdos, é mais adequado aprender a distância, e em outros, presencialmente. De um lado, atividades online possibilitam, por exemplo, que o ensino seja personalizado de maneira que no presencial seria impossível, aumentando a flexibilidade e a conveniência para os alunos, permitindo, inclusive, que combinem mais adequadamente o trabalho com os estudos; de outro lado, parte do poder da socialização síncrona do presencial é perdida a distância (Mattar, 2017, p. 27).

Nesse sentido, "durante a pandemia de Covid-19, não se pode dizer que vivenciamos um ensino híbrido que combinasse presencial e online", acrescenta Mattar (2022, p. 13). O autor defende ainda que "não apenas no Brasil, professores, alunos, gestores e pais vivenciaram o uso de tecnologias, uma educação a distância mais flexível (do que a EaD enlatada) e um ensino remoto emergencial". Por fim,

Mattar (2022, p. 13) conclui que "é importante ressaltar, essa reconceituação foi motivada pela prática, não apenas por um exercício de reflexão teórica". Para ele, o ERE foi a grosso modo, síncrono.

Tal entendimento fica claro, uma vez que as disposições normativas para acontecimento das aulas, sofriam variações a cada nova orientação das autoridades de saúde: por exemplo, redução do número de pessoas próximas, inclusive dentro das próprias residências; o número mínimo de profissionais da educação do âmbito administrativo em escala de revezamento; apenas para alguma atividade de documentação escolar, tendo lugares em que esse movimento sequer foi possível de ser feito.

No caso da UFSC, como veremos adiante, essa situação de excepcionalidade foi chamada de "atividades pedagógicas não presenciais" ou de "atividades de ensino totalmente no formato não presencial, viabilizadas por Recursos Tecnológicos para Aprendizagem (RTAs)" nos documentos oficiais da universidade (UFSC, 2020, p.9). A diferença de uso de uma determinada terminologia (ERE, híbrido, EAD) e suas implicações na compreensão do processo de ensino e aprendizagem durante a pandemia serão melhor discutidos a seguir.

5.2 PANDEMIA, ENSINO REMOTO EMERGENCIAL E AÇÕES DA UFSC

Diante do abrangente alcance e implicações da Covid-19 em todos os âmbitos, e sobretudo no contexto da educação, tanto a UFSC quanto às demais universidades brasileiras foram obrigadas a reorganizar-se para atendimentos durante o período pandêmico, inclusive, em todos os níveis e segmentos educacionais.

Frente a esse cenário do alastramento de contágios e mortes de pessoas em todo o mundo, o Ministério da Educação (MEC) autorizou, em caráter excepcional, a substituição de aulas presenciais por meios digitais enquanto durasse a pandemia, e, essa medida continuou durante o ano de 2020, de modo que não restou alternativas diferentes, a não ser prorrogar para o ano de 2021 a excepcionalidade de ensino por meios remotos, conforme decisão do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2020).

Diante disso, o Estado de Santa Catarina por meio do Decreto nº 515, de 17 de março de 2020, declarou situação de emergência, tendo como finalidade prevenir e dar condições de enfrentamento à pandemia de Covid-19. E sendo esta fase um

momento de incertezas, várias mudanças e/ou adaptações foram necessárias à medida em que surgiam novos desdobramentos relacionados à doença.

Por estas razões, o Decreto nº 509, revogado pelo Decreto nº 525, de 23 de março de 2020, suspendeu as aulas presenciais em todo território catarinense até o dia 31 de maio de 2020, trazendo em seu contexto a possibilidade de prorrogação, mas dependendo da necessidade.

Porém, os avanços em termos de fatalidade cresciam, e assim, novos decretos surgiam. O Decreto nº 562, de 17 de abril de 2020, é baixado declarando estado de calamidade pública em todo o território de Santa Catarina, para fins de enfrentamento à Covid-19, estabelecendo inclusive, outras providências. Estas normativas federais e estaduais afetaram diretamente as atividades da Universidade Federal de Santa Catarina, como veremos a seguir.

5.2.1 Síntese histórica da Universidade Federal de Santa Catarina

Falar de um lugar, chamar a conhecer uma instituição por meio de uma narrativa, implica na obrigatoriedade de o pesquisador mostrar o lócus da pesquisa, sobretudo para contrapor quaisquer informações veiculadas erroneamente. A história da Universidade Federal de Santa Catarina é permeada por uma jornada a fim de alcançar a excelência em termos de academia no cenário brasileiro. Sobretudo mundialmente, o que a faz ter em seu currículo atualmente 40 pesquisadores entre os mais influentes¹⁰ do mundo de acordo com ranking internacional (UFSC, 2023).

Ao analisar o contexto histórico da UFSC, percebe-se que a universidade tem extensa bagagem de enfrentamentos para legitimar sua colocação em rankings de prestígio acadêmico, o que atualmente a coloca entre as melhores instituição de ensino pesquisa e extensão do mundo, sendo que o *QS World University Rankings: Latin America & The Caribbean 2024*, classificou a UFSC entre as 23 melhores da América Latina, 8ª melhor universidade brasileira, e 4º lugar entre as Federais (UFSC, 2023).

A Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), foi fundada em 18 de dezembro de 1960, em Florianópolis, capital do estado de Santa Catarina (Neckel;

¹⁰ Informações complementares sobre o assunto podem ser conferidas no site oficial da UFSC, em: <https://noticias.ufsc.br/2023/10/ufsc-tem-40-pesquisadores-entre-os-mais-influentes-do-mundo-segundo-ranking-internacional/>. Acesso em 20 out. 2023.

Küchler, 2010) e tem uma história rica e impactante, desempenhando um papel fundamental no cenário educacional brasileiro. Sua trajetória remonta ao século XX, e ao longo dos anos, evoluiu para se tornar uma instituição de ensino superior de renome, reconhecida por sua excelência acadêmica e contribuições significativas para a sociedade.

No entanto, sua origem está relacionada à criação da Universidade Federal de Santa Catarina e Paraná, em 1920, que, posteriormente, foi dividida em duas instituições autônomas em 1937. Esse processo histórico complexo reflete a busca por um sistema de ensino superior mais descentralizado e adaptado às peculiaridades regionais.

Nos anos seguintes à sua fundação, a UFSC passou por uma fase de expansão e diversificação acadêmica. Novos cursos foram criados, abrangendo diversas áreas do conhecimento, e a instituição consolidou-se como um polo educacional de destaque no sul do Brasil. O compromisso com a pesquisa e a inovação também se tornou uma característica distintiva da universidade (Neckel; Küchler, 2010).

A Universidade no ano de 2023 continua com o feito de reconhecimento a nível nacional e internacional, tendo em vista sua excelência acadêmica. Portanto, a instituição evolui adaptando-se às demandas da sociedade e incorporando avanços tecnológicos em sua prática educacional (UFSC, 2023).

5.2.2 Ações de contingência, prevenção e deliberações da UFSC

No início da crise pandêmica, a UFSC era composta por uma comunidade de 50 mil pessoas, que começou a enfrentar o desafio de adaptar suas vidas e suas atividades de trabalho ou estudo, diante da realidade que foi transformada pela pandemia de Covid-19 (UFSC, 2020).

Considerando as implicações postas no âmbito Federal e estadual em Santa Catarina, e visando compreender as estratégias adotadas pela UFSC durante a pandemia, cabe aqui enfatizar as ações ocorridas no período pandêmico a partir dos primeiros documentos que direcionaram os novos formatos de aulas na universidade. Para isso, é importante trazer as normatizações documentais que deram direcionamentos para ações tomadas na Universidade.

Desta forma, a Lei nº 14.040/2020, foi renumerada pela Lei nº 14.218/2021, e estabeleceu em seu Artigo 1º, as atribuições do Conselho Nacional de Educação (CNE), para editar diretrizes nacionais, cujos objetivos são de implementação do disposto nesta lei (BRASIL, 2020). Esta lei Federal, excepcionalmente, foi promulgada visando os interesses de estabelecer medidas frente à crise sanitária da Covid-19, no âmbito da educação (BRASIL, 2020).

Os pareceres sobre substituições de aulas presenciais por remotas foram alterados. No que se refere ao Ensino Superior, Rodrigues e Birnfeld (2022, p.45) informam que a Portaria MEC nº 544/2020, trouxe em seu parágrafo 2º do artigo 1º, atribuições para que as Instituições de Ensino Superior tivessem "ampla autonomia para a definição dos componentes curriculares", podendo ter suas substituições de aulas presenciais por remotas.

A portaria normativa nº 360/2020/GR, de 11 de maio de 2020, criou o Comitê Assessor¹¹ do Comitê de Combate à Pandemia do Covid-19 da UFSC. Assim, quanto aos documentos que regulamentam o ensino remoto em decorrência da pandemia da Covid-19, no dia 16 de março de 2020, a UFSC publicou as Portarias nº 352/2020 e 353/2020 (UFSC, 2020). Estas portarias tratavam especificamente das orientações de caráter temporário face à pandemia, com excepcionalidade emergencial quanto às rotinas de todas as atividades da UFSC, compreendendo as administrativas e a docência.

De acordo com o relatório inicial dos subcomitês, a UFSC alinhou-se às medidas de contenção da pandemia recomendadas pela Organização Mundial de Saúde e determinou o cancelamento de atividades presenciais e a suspensão de todo tipo de ensino a partir da data de 17 de março. Deste modo, ela manteve nos campi, as estruturas da área de saúde, vitais para a realização de exames, capacitação de equipes de trabalhadores do setor, pesquisa aplicada e atendimento da população. (UFSC, 2020, p.1).

Na Portaria nº 352/2020, o Art. 2º estabeleceu a jornada laboral em regime de teletrabalho/revezamento. Com tais impactos, foi necessário um plano de contingência para enfrentamento da Covid-19. Com a evolução da doença, a UFSC

¹¹ O relatório completo pode ser consultado em sua íntegra em: <https://noticias.paginas.ufsc.br/files/2020/06/RelatorioCovid19-comit%C3%AA-assessor-UFSC-atualizado.pdf>

publicou a Resolução Normativa¹² nº 140/2020/CUn, de 21 de julho de 2020 que regulamentou a retomada do ensino na UFSC, em 30 de julho de 2020.

Em seguida, a Resolução Normativa nº 141/2020, com alterações promovidas, dispôs sobre o redimensionamento de atividades acadêmicas da UFSC, ou seja, as disciplinas obrigatórias canceladas, deveriam mediante as especificidades dos respectivos departamentos, tiveram de ser ofertadas nos períodos letivos subsequentes com número de vagas suficiente para matricular todos os alunos cujas matrículas tenham sido canceladas. (UFSC, 2020).

O Comitê de Combate à Pandemia da Covid-19, chamado de Comitê Assessor, emitiu o relatório sobre as atividades da UFSC, direcionado para os trabalhos dos subcomitês Científico, Acadêmico, de Assistência Estudantil, de Comunicação e Infraestrutura, administração e do Comitê Assessor (UFSC, 2020, p.1).

Nesse sentido, o relatório destacou orientações equivalentes ao contexto midiático e formativo que apresentou:

c) Implementação de políticas equitativas de inclusão digital (por exemplo, buscar taxas subsidiadas com as empresas para oferecer acesso à Internet para alunos carentes, disponibilizando material e equipamentos, tais como computadores, notebooks, tablets etc.);

d) Oferta de treinamento a professores, STAEs e alunos para o trabalho e o ensino remoto como forma de mitigar possíveis desigualdades no oferecimento das condições de ensino-aprendizagem; (UFSC, 2020, p.4).

Deste modo, o Subcomitê Acadêmico fez apontamento de cinco eixos que considerou importantes para viabilizar o retorno das atividades acadêmicas. Destes, destacamos as alíneas d) e e):

d) Excepcionalidade e temporalidade das atividades não presenciais (não equivalentes a atividades presenciais): As atividades pedagógicas não presenciais são um conjunto disponibilizado aos estudantes em Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem como o Moodle, síncronas e assíncronas, utilizando tecnologias de informação e comunicação. Tais atividades serão conduzidas na forma autorizada pelo MEC como substituição às disciplinas presenciais, conforme Portarias 343/MEC e 473/MEC. A natureza diferenciada das atividades implica em não transpor mecanicamente os conteúdos de um projeto de curso presencial para um regime de atividades não presenciais, exigindo tratamento pedagógico cuidadoso.

¹² Esta resolução pode ser verificada a sua íntegra em:

<https://cad.paginas.ufsc.br/2020/07/29/resolucao-normativa-no-1402020cun-de-21-de-julho-de-2020/>

e) Autonomia relativa dos colegiados de curso e unidades universitárias: Respeitadas as normativas gerais para a Universidade Federal de Santa Catarina, ressalta-se o reconhecimento de especificidades dos projetos de curso e das necessidades nas diferentes regiões do estado de Santa Catarina (UFSC, 2020. p.5).

Cabe ressaltar que a UFSC, de acordo com o Relatório Covid-19/comitê-assessor, decidiu que enquanto persistisse a crise sanitária, as atividades se dariam em três fases distintas (UFSC, 2020), que ficaram assim definidas:

A Fase 1 aplica-se no período de expansão e pico da pandemia. Nela, todas as atividades pedagógicas e administrativas são realizadas em modo não-presencial, exceto aquelas com impacto no combate à Covid-19 e outras essenciais indicadas pela administração superior.

A Fase 2 aplica-se no período de declínio e controle da pandemia e se dá em dois momentos. No primeiro momento, a estrutura da universidade é preparada para receber algumas atividades presenciais (ou semipresenciais); uma vez que essa organização esteja concluída, a universidade pode realizar atividades pedagógicas e administrativas em modo semipresencial.

A Fase 3 é de retorno ao conjunto das atividades presenciais, com a manutenção de sistemas de controle necessários à liberação de todas as atividades (UFSC, 2020, p.6).

Assim, dentre as recomendações ainda para a fase 1, o Subcomitê Científico propôs "atividades de ensino totalmente no formato não presencial, viabilizadas por Recursos Tecnológicos para Aprendizagem (RTAs)", de modo a serem considerados todos os níveis de ensino (UFSC, 2020, p.9).

Acrescentou-se ainda que:

Consideram-se atividades pedagógicas não presenciais aquelas disponibilizadas aos estudantes no Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem Moodle (ou equivalente), síncronas e assíncronas, utilizando tecnologias de informação e comunicação a critério dos docentes e dos colegiados dos departamentos e dos cursos (UFSC, 2020, p.9).

Nesse contexto, os diversos programas institucionais da Universidade, tiveram papéis direcionados para alcançar os objetivos e finalidades apontadas pelas recomendações do Subcomitê Acadêmico, conforme citado a seguir:

d) Por meio do Programa Institucional de Apoio Pedagógico aos Estudantes (PIAPE), comprometer-se com a oferta de atividades de apoio e orientação pedagógica não presenciais aos discentes visando contribuir para melhorar as condições de aprendizagem dos estudantes da Graduação.

e) Por meio do Programa de Formação Continuada (PROFOR), vinculado à PROGRAD, com o apoio da SEAD e da SETIC, disponibilizar atividades formativas aos docentes para garantir as melhores condições possíveis para a realização das atividades acadêmicas não presenciais (UFSC, 2020, p.9).

Diante das recomendações supracitadas, os programas de pós-graduações da UFSC se organizaram para dar condições de formação, capacitação e assistência para todos os setores e comunidade discente e docente, cujo propósito foi atenuar os impactos causados pela pandemia.

Na fase 1 não presencial, a UFSC fez um levantamento de condições técnicas de acesso a equipamentos (para detalhamento das ações tomadas pela UFSC, vide Anexo-A), que num cenário comparativo entre pessimista e otimista, o cenário 2 com um total de 31.939 estudantes, foram estimados que 16.693 estudantes não possuíam equipamentos de uso individual; destes, 15.246 não tinham condições de conexão suficiente para acessar a internet, compreendendo-se todos os níveis de ensino vinculados à Universidade, (UFSC, 2020).

Dentro dos levantamentos realizados pela universidade, os subcomitês aprovaram ações para contribuir com a comunidade acadêmica, principalmente com o corpo discente que não tinha condições tecnológicas e nem estrutura mínima para aulas remotas. Assim criou os programas de inclusão digital conforme figura abaixo:

Figura 3- Deliberação do subcomitê – Covid-19/UFSC

Quem poderá participar dos programas de inclusão digital?

A partir de 1º de julho os estudantes de graduação presencial, pós-graduação *stricto sensu*, ensino médio e fundamental do Colégio de Aplicação da UFSC podem se cadastrar para emprestar computadores da Universidade e/ou receber auxílio financeiro para aquisição de planos de Internet.

UFSC

Fonte: UFSC (2020)

Já no que diz respeito ao corpo docente, de um total de 2.742 professores, as estimativas apontaram que 241 tinham condições precárias de conexão à internet. Destes, 55 não possuíam equipamentos (computador, notebook) e 692 não tinham

condições de ministrarem atividades pedagógicas a partir das suas respectivas residências, conforme disposto no Anexo – B desta dissertação, infelizmente o relatório não trouxe os percentuais destes números.

Portanto, para conhecer acerca dos levantamentos que a universidade realizou com a finalidade de obter dados que pudessem mostrar melhores alternativas para as tomadas de decisões, de modo a agir em parceria com a comunidade acadêmica, foi feito o Diagnóstico cujos objetivos foram de identificar fatores determinantes para o redimensionamento das atividades acadêmicas da UFSC.

Cabe ressaltar que o trabalho de levantamento de dados foi realizado, e foi preciso o empenho e dedicação de muitos servidores e importantes setores da universidade. o Diagnóstico contou com participações distintas da PROEX, SETIC, CPA, SEAD e AGEKOM que em conjunto viabilizaram todas as ações da universidade no momento de crise.

A partir dos questionários¹³ elaborados pelo subcomitê acadêmico, foi possível visualizar os percentuais e chegar aos números necessários para as tomadas de decisões no contexto da pandemia de Covid-19. Esses questionários foram distribuídos em todas as instâncias da UFSC, tendo a divulgação por meio da Agência de Comunicação (AGEKOM), com envio de três e-mails para cada membro da comunidade acadêmica de modo a assegurar que os questionários fossem preenchidos.

A divulgação dos questionários também se deu por meio de links nas páginas institucionais, dos sistemas da UFSC, tendo o apoio contínuo dos subcomitês de assistência estudantil e da Pró-Reitoria de Permanência e Assuntos Estudantis – PRAE.

Figura 4- População acadêmica respondentes



Fonte: Diagnóstico institucional /UFSC (2020)

¹³ Os questionários podem ser encontrados/acessados em: <https://noticias.ufsc.br/2020/06/a-ufsc-quer-ouvir-voce-responda-a-pesquisa-sobre-atividades-academicas-durante-a-pandemia/>

Nos dados que a SETIC levantou, 92% dos 2.742 docentes, 63% dos 3.137 técnico-administrativos em educação (sendo 21% dos STAEs do Hospital Universitário e 81% dos demais) e 63,5% dos 36.792 estudantes de todos os níveis de formação apontaram sua condição em relação à pandemia e suas possibilidades para a realização de atividades remotas, inclusive de ensino, enquanto o combate à Covid-19 persistisse (UFSC, 2020).

Figura 5 - Respondentes dos questionários



Fonte: Diagnóstico institucional /UFSC (2020)

Na figura 5 acima, o índice de respostas aos formulários foi classificado por nível e por setores. Os docentes tiveram maior taxa percentual de respostas, o que já poderia se esperar por ser um público diretamente envolvido no processo didático, uma vez que foram os primeiros que possivelmente se questionaram sobre o que e como fazer naquele momento para dar aulas.

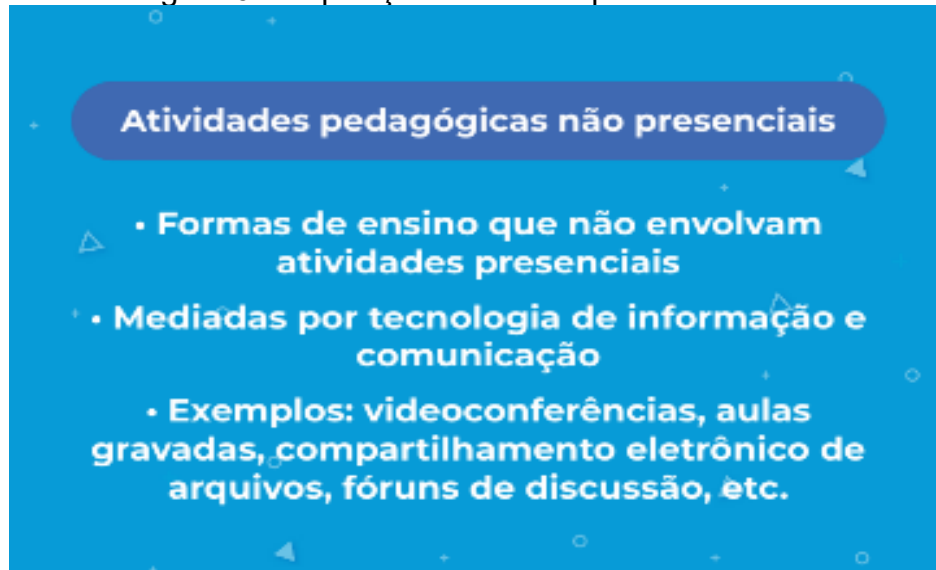
Porém, se fossem considerados apenas os dados de quem respondeu ao questionário, não se evidenciaria a realidade total da comunidade acadêmica. Pensando nisso, o comitê teve em suas ações, a sensibilidade de pensar principalmente nos sujeitos que possivelmente não dispusessem de meios tecnológicos ou acesso à rede de internet para responder os questionários.

Dessa forma, a nota do “relatório Covid-19-comitê assessor” afirma que:

Os subcomitês sugerem métodos complementares de investigação (como sondagens telefônicas por amostragem) para aferir com maior precisão as condições dos discentes e STAEs que não responderam à pesquisa online. Apesar da taxa elevada de respondentes, como o estudo foi inteiramente realizado via internet, certamente não alcançou os alunos sem conexão à rede (cujo volume não é conhecido). Ver nos anexos, a esse respeito, proposta de plano amostral apresentada pelo Subcomitê Científico, assim como crítica elaborada pelo Subcomitê de Assistência Estudantil ao instrumento de pesquisa, seguida de sugestões para aferir indiretamente (com base em análise cadastral) o grau de generalização possível para os dados. O Subcomitê de Infraestrutura e Administração sugere a estratificação dos dados por centros de ensino e por cursos, para que tenham maior utilidade para as unidades (UFSC, 2020, p.3).

Com base no supracitado, o comitê diante do momento e corrida para as tomadas de decisões, fez os levantamentos via formulários, e apontou outros mecanismos para extração de respostas dos estudantes que não haviam respondido por esse método. Sugeriu sondar via contato telefônico, justamente porque a UFSC não tinha conhecimento do quantitativo de estudantes que por algum motivo não tinham acesso à internet.

Figura 6- Proposições didáticas por meio remoto



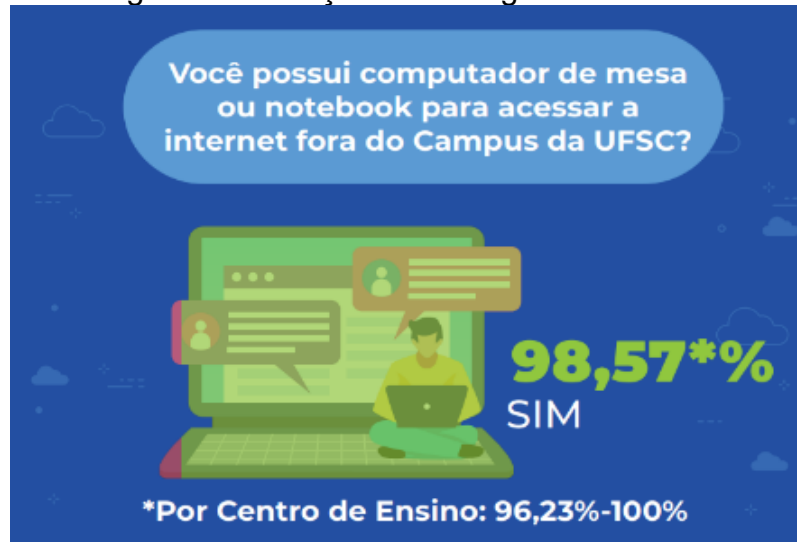
Fonte: Diagnóstico institucional /UFSC (2020)

Os itens dos questionários, permeiam em torno das formas e mecanismos que não fosse necessária a presença física dos envolvidos no ambiente de aulas ou trabalhos administrativos, conforme disposto na figura 11 de atividades pedagógicas.

Apresentamos agora, nos slides seguintes, as questões que foram feitas nos questionários do sub comitê assessor, a fim de levantar os dados para melhor

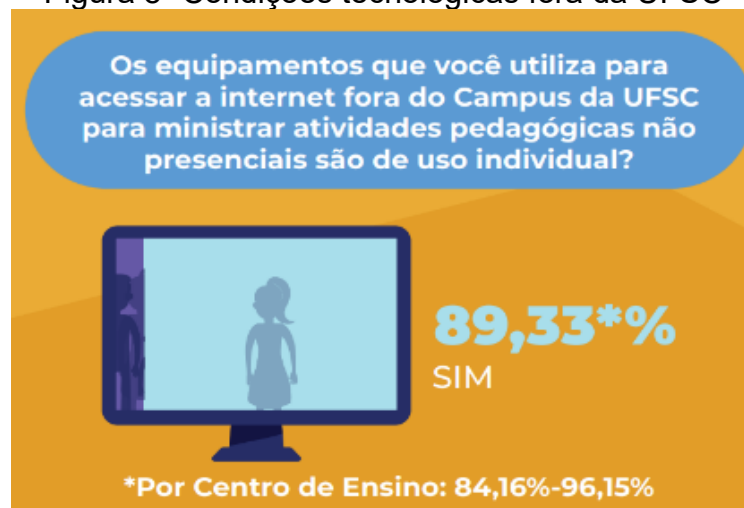
subsidiar os próximos passos da universidade enquanto durava a pandemia pensando no retorno gradativo das aulas. Assim, nas próximas figuras, trazemos os principais questionamentos que foram especificamente enviados para os docentes da universidade.

Figura 7- Condições tecnológicas na UFSC



Fonte: Diagnóstico institucional /UFSC (2020)

Figura 8- Condições tecnológicas fora da UFSC

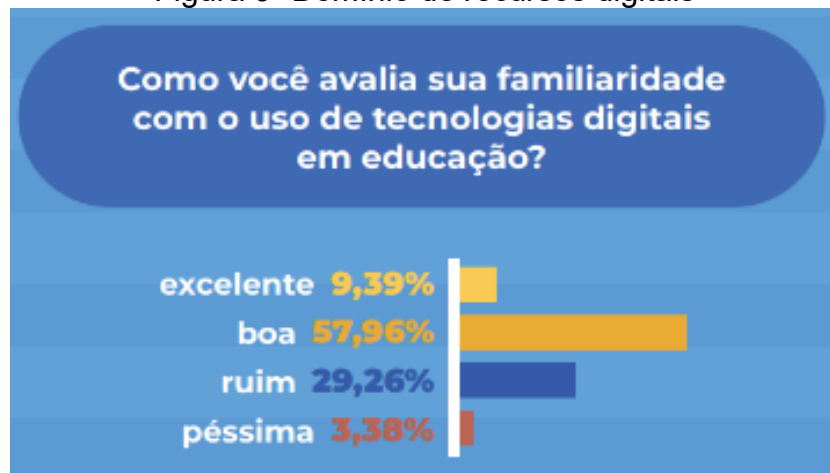


Fonte: Diagnóstico institucional /UFSC (2020)

O percentual de respostas quanto a condições tecnológicas, trouxe um panorama nos levantamentos do questionário de que os docentes majoritariamente dentre os que responderam à pesquisa do subcomitê assessor, possuíam equipamentos básicos de tecnologia, como computadores e/ou internet. Contudo, a

maior parte disse ter mais condições no ambiente institucional, comparado aos que tinha fora da UFSC. Já quanto ao domínio básico de uso das mídias, a média das respostas ficou entre bom e ruim no quesito familiaridade com tecnologias digitais em educação.

Figura 9- Domínio de recursos digitais



Fonte: Diagnóstico institucional /UFSC (2020)

Figura 10- Interesse em capacitação midiática



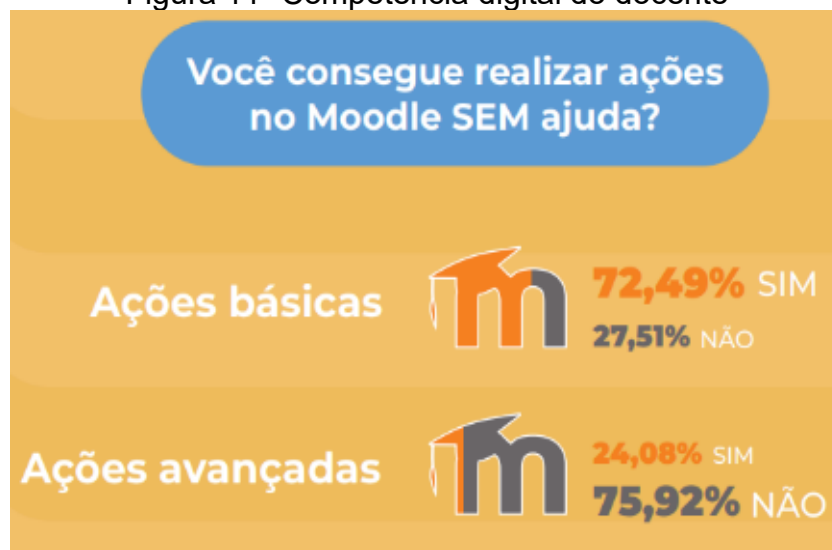
Fonte: Diagnóstico institucional /UFSC (2020)

Ao analisar as respostas referentes ao interesse em que plataforma o docente gostaria de ser capacitado, presume-se que tal questão tinha a pretensão de sondar qual meio o professor optava por conhecer para conseguir dar as aulas online. Desta forma, a plataforma *Google Meet* comparada às demais constantes do questionário

que o subcomitê enviou à comunidade docente, foi a que em termos percentuais de 64,17% teve maior procura a priori.

Podemos perceber as condições de competência digital do docente, nestas respostas que extraímos do diagnóstico institucional UFSC. Nas figuras 11 e 12 respectivamente abordam a utilização da plataforma Moodle, o que demonstra distanciamento entre saber ações básicas e terem domínio em ações avançadas no Moodle.

Figura 11- Competência digital do docente



Fonte: Diagnóstico institucional /UFSC (2020)

Analisando a figura 11, tem-se 72,49% (uma maioria) que dizem ter condições de ações básicas de saber usar a plataforma, e quase na mesma proporção percentual aproximadamente, 75,92% dos respondentes dizem não conseguir realizar ações avançadas no Moodle, uma diferença de 3,43% na comparação entre saber ações básicas e não saber ações avançadas.

Mas o que está sendo considerado nesse conceito básico e avançado? No anexo F do questionário, a pergunta de número 15 considerava como ações básicas e de forma autônoma sem ajuda: “formas de acesso, criar e configurar disciplinas, envio de mensagens, inserção de participantes, recursos e atividades, agrupamento de turmas, acesso de visitantes, frequência, criar avaliações diversas com ou sem atribuição de notas, etc...”.

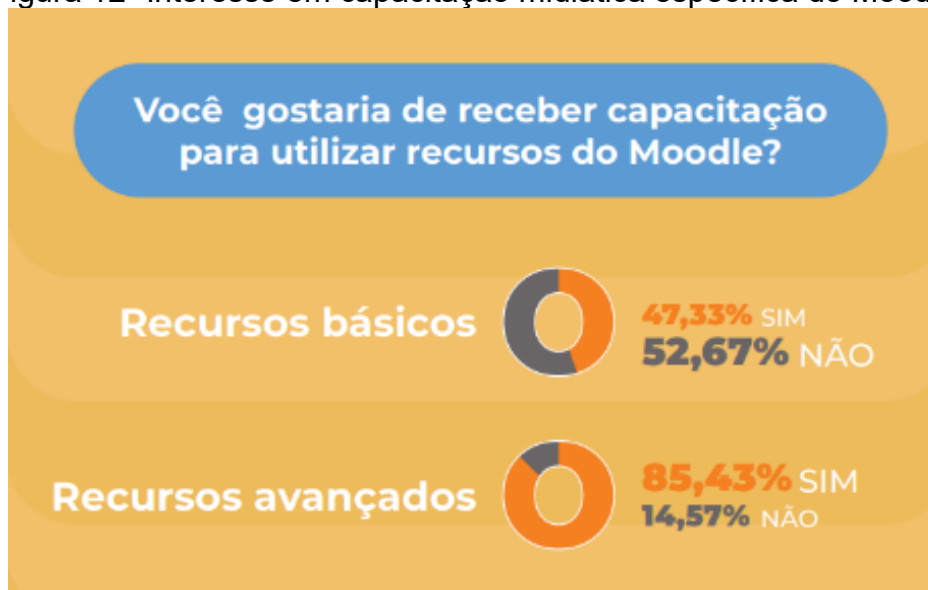
Já no que se refere às ações avançadas de forma autônoma sem ajuda, estas seriam: “gerenciar as ferramentas inserir e excluir textos e arquivos diversos tais como: pdf, mp4, vídeos, podcasts, URL, links, criar salas de aula para uso em tempo

real, gravar videoaulas, realizar conferências, gerenciar de ferramentas para alterar o layout do Moodle à necessidade do curso, gerenciar de ferramentas de gamificação, etc”.

Segundo o DigCompEdu (2022), para se ter competência digital, não se trata apenas de domínio técnico, porque o foco das competências é demonstrar de que forma as tecnologias digitais podem ser utilizadas para fins educacionais.

Entretanto, se analisarmos sob outra ótica, há possibilidades de que as respostas tenham levado em consideração, competência técnica, que compreende a produção audiovisual (mp4, vídeos, podcasts, videoaulas, etc), e em relação a recursos avançados para o Moodle e gamificação que incluem metodologias mais complexas que nem todos dominam.

Figura 12- Interesse em capacitação midiática específica do Moodle

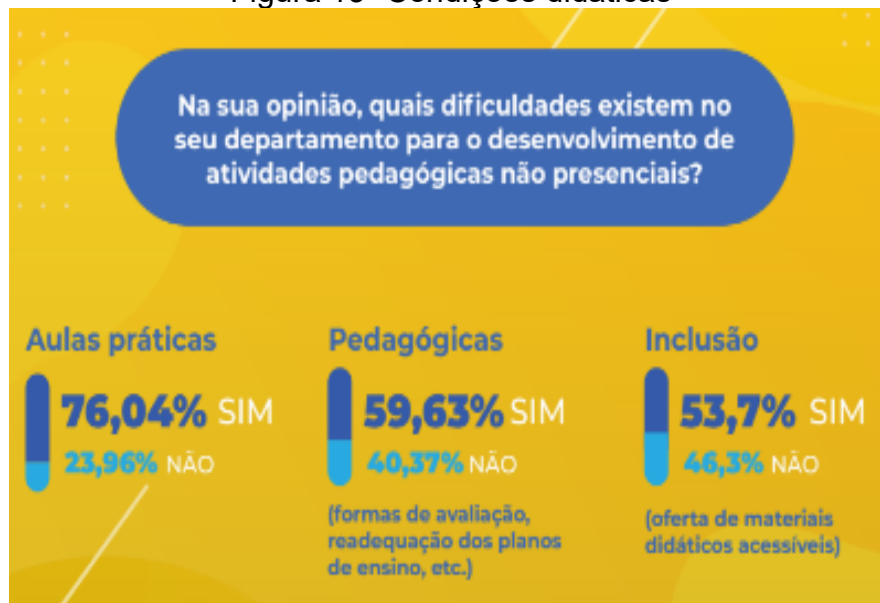


Fonte: Diagnóstico institucional /UFSC (2020)

Desta forma, tendo por base a análise da figura 11 e agora da figura 12 acerca do interesse na capacitação do Moodle, o expressivo percentual 85,43% optou por serem capacitados nos recursos avançados da plataforma, o que vai explicar as formações ofertadas pelo PROFOR em 2020 e 2021 e o grande número de matriculados nos cursos de formação para o Moodle nas ofertas que abriram matrículas, conforme veremos mais à frente nesta dissertação.

As figuras a seguir contextualizam os percentuais sobre condições didáticas e midiáticas.

Figura 13- Condições didáticas



Fonte: Diagnóstico institucional /UFSC (2020)

Quanto às condições didáticas, os levantamentos consideraram perguntar sobre as dificuldades em ministrar aulas práticas não presenciais, considerando o departamento do docente e dificuldades técnicas, e a inclusão, conforme questionário usado no levantamento, e consta no anexo (F). Sobre as condições midiáticas, o levantamento ouviu os docentes da UFSC inquirindo-os quanto aos recursos que julgavam imprescindíveis para ministrar as atividades pedagógicas remotamente.

Figura 14- Condições midiáticas



Fonte: Diagnóstico institucional /UFSC (2020)

Assim apesar das opções colocadas, talvez por ser algo inesperado naquela ocasião, e talvez por haver docentes que não estavam familiarizados com aulas a

distância e nem através das mídias, o recurso que teve mais apontamentos como essencial foi disparado o microfone/fone de ouvido.

Outra abordagem que foi levada em consideração dentre as ações da UFSC foi saber como estavam amparados em termos de infraestrutura de equipamentos de capacitação para uso de mídias e tecnologias. Para isso, a equipe de levantamento do subcomitê assessor traçou o perfil docente para entender se haviam condições mínimas de prestar atendimento com aulas remotas no decorrer da duração da pandemia de Covid-19, conforme se observa nas figuras abaixo 15 e 16.

Figura 15- Perfil docente condições pedagógicas/UFSC na Covid-19



Fonte: Diagnóstico institucional /UFSC (2020)

Figura 16- Perfil docente acessibilidade/UFSC na Covid-19

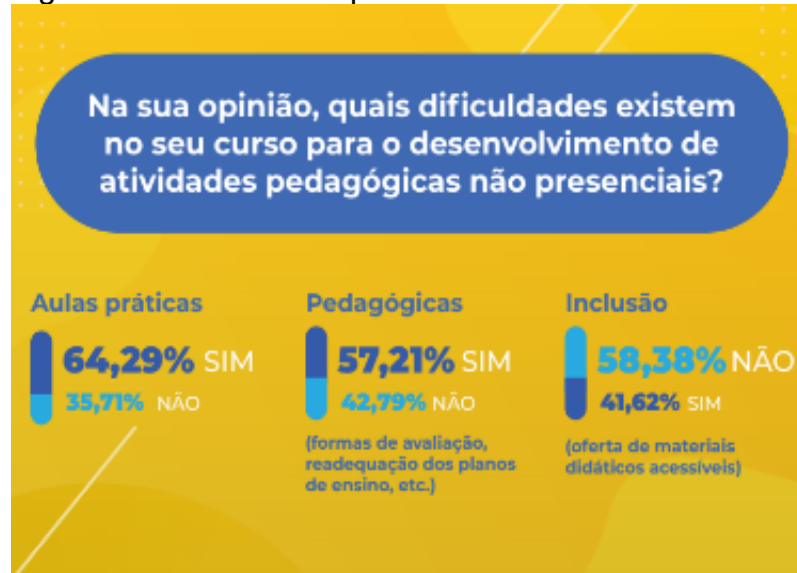


Fonte: Diagnóstico institucional /UFSC (2020)

Os discentes da universidade, conforme citado anteriormente, também responderam aos questionários, e é importante destacar e trazer nessa pesquisa. Assim o público de graduação e pós-graduação e estudantes do Colégio de Aplicação

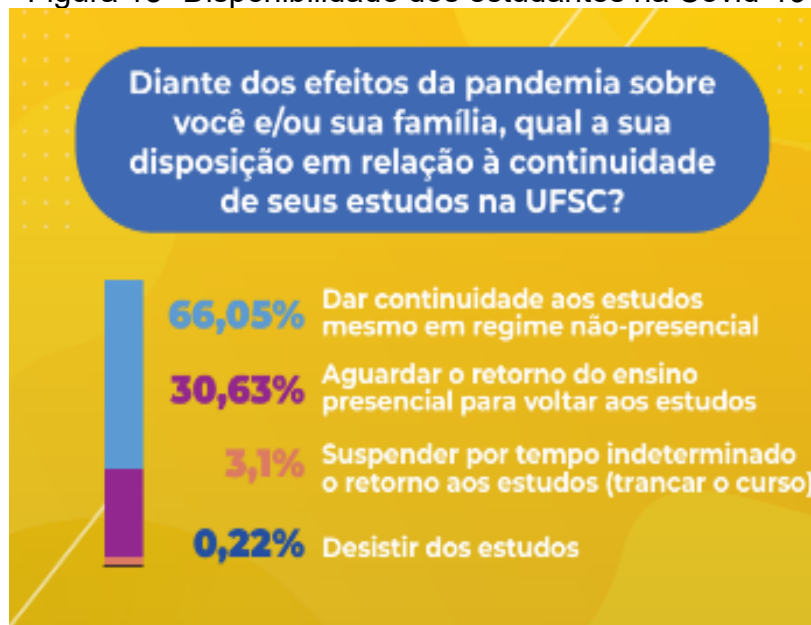
(CA) da UFSC responderam às dificuldades apontando nos altos percentuais, assim como os docentes, sobre as mesmas dificuldades pedagógicas e aulas práticas no formato não presencial.

Figura 17- Dificuldades para os estudantes na Covid-19



Fonte: Diagnóstico institucional /UFSC (2020)

Figura 18- Disponibilidade dos estudantes na Covid-19



Fonte: Diagnóstico institucional /UFSC (2020)

Na comunidade acadêmica, em particular os estudantes que responderam ao formulário online, frente ao incerto do que estava por vir com a crise sanitária, muitos não residentes optaram por suspender o curso, trancando a matrícula e voltando para

casa de familiares. Outros evadiram, desistindo por motivos incertos (não podemos dizer sobre ou o porquê, pois não tivemos acesso às razões dos desistentes).

Já boa parte dos estudantes, 66,05%, quando foi aplicado o questionário, optou, conforme figura 18 acima, em dar prosseguimento aos estudos no formato não presencial.

Por fim, esses dados que apresentamos nessa pesquisa com os levantamentos podem ser encontrados no QR Code (figura 19) elaborado pela equipe de levantamento do comitê assessor – Covid-19/UFSC.

Importante dizer, que alguns formulários não estão acessíveis para a comunidade externa à UFSC. Contudo, todas as informações são de domínio público e podem ser verificadas na página institucional da UFSC, sendo todos os documentos de responsabilidade do Subcomitê Assessor¹⁴.

Figura 19- QR Code de acesso às páginas de dados



Fonte: Diagnóstico institucional /UFSC (2020)

De acordo com os relatórios do Diagnóstico institucional, os trabalhos do Subcomitê Acadêmico foram conduzidos tendo participação direta dos membros que integraram a equipe. Ainda conforme o relatório, as reuniões se deram por meio virtual que se realizavam na sala do Subcomitê Acadêmico no MConf¹⁵, bem como pela formação de Grupos de Trabalho definidos para propósitos específicos.

¹⁴ No anexo G encontra-se o Ofício no qual o subcomitê formalizou solicitação de anonimização dos respondentes e solicitou link de acesso a domínio público dos dados brutos. No anexo H, resposta da DSI/SETIC sobre a impossibilidade de anonimato por ausência de mecanismos existentes à época.

¹⁵ Sala virtual do subcomitê acadêmico em que aconteciam as reuniões deliberativas: <https://conferenciaweb.rnp.br/webconf/subcomite-academico>.

Seguindo então as orientações dos pareceres e portarias, os comitês alinharam as medidas, atribuindo as respectivas responsabilidades de ações, a partir de documentos e resoluções sugeridas. Observam-se as informações extraídas dos núcleos que deram base a esse estudo, conforme figura a seguir.

Figura 20- Síntese de ações e responsabilidades da fase 1

AÇÕES, DOCUMENTOS E RESOLUÇÕES SUGERIDAS	RESPONSÁVEL
Cartilha de recomendações acerca do acesso ao Campus por docentes durante a Fase 1.	Subcomitê científico
Mapeamento, por meio de e-mail institucional, o quantitativo de professores que têm dificuldades com acessibilidade, recursos ou impossibilidade de home office e providências.	Chefias de Departamento.
Mapeamento, por meio de e-mail institucional, das atividades curriculares dos docentes fora das instalações da UFSC.	Chefias de Departamento.
Programa permanente para formação de núcleos que ofereçam capacitação para produção e uso de conteúdo virtual, entre outros.	PROEX, PROGRAD, PROPG, SEAD, PRODEGESP, SETIC.
Normativa e Portaria de constituição de Central de Pronto Atendimento (<i>Help Desk</i>), aos Servidores (Docentes e Técnicos), idealmente 24 por 7, com vigência até o fim da Fase 2.	PROGRAD, PROPG, SEAD e SETIC.
Normativa do uso da BU por docentes durante o Calendário Suplementar, com vigência até o fim da Fase 2, e definição de escala de trabalho dos TAEs lotados na BU para atender à demanda docente.	BU
Normativa do uso do espaço físico das Unidades pelos docentes durante as Fases 1 e 2.	Diretor da Unidade.

Fonte: Universidade Federal de Santa Catarina (2020, p. 17-18) adaptado.

Diante dos quadros em análise, elaborados pela instituição, as atribuições foram para que a PROEX atuasse por meio de editais, e PROFOR, PROGRAD, PROPG, Secretaria de Educação a Distância (SEAD), de forma conjunta com a Pró-Reitoria de Desenvolvimento e Gestão de Pessoas (PRODEGESP).

E também que a Superintendência de Governança Eletrônica e Tecnologia da Informação e Comunicação (SeTIC) agisse com atribuições sob suas respectivas competências, a fim de prover cursos para capacitar os docentes e os técnicos administrativos da Universidade. A PROEX, realizou chamadas públicas em editais, com finalidade de capacitações e ofertas de cursos para conteúdos digitais, de programas virtuais e de apoio à empregos, conforme quadro a seguir.

Quadro 4 – Editais de chamadas da PROEX no período da pandemia

Editais nº 1/2020/PROEX – Edital da Escola de Extensão Cursos de Verão de Matemática
Editais nº 2/2020/PROEX – Edital da Escola de Extensão para Criação de Núcleos de Produção de Conteúdos Digitais ¹⁶
Editais nº 3/2020/PROEX – Apoio à curricularização da extensão
Editais nº 1/2021/PROEX/SINTER/SEAD/SEPLAN – Cursos Virtuais de Extensão em apoio ao Programa de Mobilidade Virtual da UFSC
Editais nº 7/2021/PROEX – Edital da Escola de Extensão para criação de Cursos de apoio ao Programa FLORIPA MAIS EMPREGOS
Editais nº 2/2022/PROEX – Edital da Escola de Extensão para Criação de Cursos de Apoio a Geração de Empregos
Curso de Capacitação Docente para o uso dos Sistemas UFSC: Páginas, Inscrições, Certificados, Moodle Grupos, Arquivos e Repositório Institucional, com inscrição por meio do Link: http://inscricoes.ufsc.br/sistemasufsc2 . tendo como público-alvo: Servidores da UFSC, 60 vagas
Curso: Microsoft Teams para Ensino Online (Turma 4), cuja ementa, teve por finalidade, capacitar para o uso da plataforma Microsoft Teams para aulas síncronas, uso dos recursos do Microsoft Office integrados à plataforma, como utilizar as ferramentas de gerenciamento de disciplinas e uso da versão mobile do Microsoft Teams, sendo a inscrição por meio do link http://inscricoes.ufsc.br/microsoftteams4 . (PROEX, 2020)

Fonte: Elaboração do autor com base nos dados da Pró-Reitoria de Extensão (2020).

Entendendo o desafio, os Subcomitês acertaram em repassar às instâncias a autonomia de criar junto aos departamentos os cursos de formação e capacitações, em termos de conteúdos virtuais, bem como outros tipos que pudessem ser ofertados. Diante do cenário pandêmico, e seguindo as determinações, diversos serviços de atendimento na UFSC foram reestruturados, de modo que as redes sociais ganharam um público para suas interfaces, tais como os *apps* (*Instagram*, *WhatsApp*), e-mails institucionais, uso do *Google Meet* e outros suportes no âmbito da internet.

Ainda em 2020, a SEAD/UFSC lançou a "Cartilha do docente para atividades pedagógicas não presenciais" contendo 160 páginas, um documento relevante para o contexto da formação docente da instituição. Na cartilha constam no tópico 4,

¹⁶ Os núcleos criaram páginas que podem ser acessadas, tais como o Núcleo de Produção de Conteúdos Digitais Lúdicos <https://edumidia.ufsc.br/nucleo-de-producao-de-conteudos-digitais-ludicos/apresentacao/> do Grupo de Pesquisa Edumídia/CNPq, do qual essa pesquisa faz parte. Também é possível acessar outros, como o NUCONDI em: <https://nucondi.paginas.ufsc.br/>.

verbetes explicativos sobre termos relacionados às atividades de ambientes virtuais e que foi denominado de "ABC do Ensino não presencial" (UFSC, 2020, p. 21-25).

O Programa de formação continuada (PROFOR) é o órgão de ofertas de curso para formação continuada da universidade. Com base no site institucional, o PROFOR ofereceu cursos durante a pandemia listados no quadro abaixo.

Quadro 5- Cursos oferecidos durante a pandemia em 2020 na UFSC

Duração	Curso/capacitação	vagas
16/06/2020 a 31/07/2020	Curso de Inovação No Ensino Virtual, com objetivo de apresentar informações relevantes sobre cultura digital	130
25/03/20 a 30/03/20	Moodle Básico – Integração de TIC: Potencialidades e Desafios Pedagógicos (40 h)	40
13/04/2020 a 13/05/2020	Inovação no Ensino Virtual, um curso instrucional	50
N/A ¹⁷	Moodle Intermediário – Questionários – Formação Pedagógica	50
27/04/2020 a 27/05/2020	Oficina de Game Comenius: aprendendo a jogar para ensinar com jogos – Formação Pedagógica ¹⁸	-
05/05/2020 a 05/06/2020	Docência Acessível – Formação Pedagógica (20 h)	40
11/05/2020 a 22/06/2020	Avaliação da Aprendizagem no Ensino Superior: possibilidades e desafios – Formação Pedagógica	-
05/05/2020 a 31/05/2020	Introdução ao Empreendedorismo Acadêmico	60

Fonte: Elaboração do autor com base nos dados oficiais da UFSC – PROFOR (2020)

Por fim, além do supracitado, a PROGRAD, também criou uma página virtual¹⁹ chamada "Portal Prograd - informação em tempos de pandemia". A finalidade do portal foi a de organizar assuntos de acesso rápido pela comunidade acadêmica, separados para cada público específico, alunos, TAEs, professores e público externo.

Para além destes cursos relacionados no quadro 5 acima, o edital 006/2020/PROGRAD autorizou inscrições entre 02/09/2020 a 13/09/2020. Tinha edital

¹⁷ Duração do curso não disponibilizado no site consultado da UFSC/PROFOR.

¹⁸ Formação ofertada por meio do Edumídia, grupo de pesquisa CED/UFSC/CNPq.

¹⁹UFSC. Portal Prograd – informação em tempos de pandemia. Disponível em: <https://sistemas.coperve.ufsc.br/faq/Prograd>. Acesso em 10 nov. 2022.

como requisito básico para a proposta dos cursos a serem propostos pelos ministrantes, em que as atividades formativas ocorressem na modalidade a distância, considerando as portarias, pareceres e recomendações do comitê e subcomitês institucionais (UFSC, 2020).

Diante desse cenário, a UFSC se viu obrigada a se adaptar às restrições impostas pela pandemia de Covid-19, e seguir os protocolos dos comitês de saúde e vigilância sanitária paralelo às normas excepcionais dos órgãos deliberativos de educação nacional, ou seja, a partir dos decretos e legislações do Ministério de Educação e Cultura. Dessa forma, as atividades que até então ocorriam na modalidade presencial, passaram ao formato remoto.

No campo do ensino, a transição para o modo remoto foi desafiadora, mas a UFSC adaptou seus programas e processos seletivos para garantir a entrada dos estudantes. A universidade também adotou medidas de transparência, lançando o Observatório UFSC, que disponibiliza informações sobre ensino, pesquisa, extensão e orçamento²⁰.

5.3 DESCRIÇÃO DOS RESULTADOS

No primeiro ano, a adaptação e a sensação de estranhamento foram características predominantes na rotina dos estudantes, docentes e técnicos-administrativos. A Pró-Reitoria de Desenvolvimento e Gestão de Pessoas (PRODEGESP) adotou medidas seguindo normatizações, portarias ofícios internos e do governo federal dispendo acerca das funcionalidades de servidores, prazos de concurso, orientações sobre trabalho remoto conforme consta no Ofício Circular nº 006/2020/DAP organizado pela PRODEGESP da UFSC.

Especialmente no primeiro ano da pandemia, a Universidade buscou maneiras de manter sua presença mesmo diante do distanciamento social, o que resultou em um aumento na utilização dos serviços tecnológicos disponibilizados pela UFSC, de acordo com dados da Superintendência de Governança Eletrônica e Tecnologia da Informação e Comunicação (SeTIC).

²⁰ Página com informações do observatório pode ser consultada em: <https://noticias.ufsc.br/2021/11/ufsc-lanca-plataforma-de-gestao-analise-e-visualizacao-de-dados-da-instituicao/>

Entre as ferramentas mais amplamente utilizadas pela comunidade acadêmica durante o período de pandemia, destaca-se o Assina@UFSC²¹, um serviço que permite a assinatura digital válida de todos os documentos internos da universidade. Importante ressaltar que, desde sua implantação em 2019, a UFSC foi pioneira no Brasil ao adotar esse sistema, o que possibilitou que aproximadamente 99,36% dos documentos circularam de forma digital até março de 2022.

Outro avanço significativo em termos de digitalização de documentos foi o desenvolvimento do certificado da Infraestrutura de Chaves Públicas para Ensino e Pesquisa (ICPEdu)²² pela UFSC. Esse sistema permite a assinatura de arquivos digitais e garante a segurança dos acessos aos sites da universidade. Em 2021, essa tecnologia foi estendida para outras instituições federais pelo Ministério da Educação (MEC). Essa trajetória de digitalização, que inicialmente foi impulsionada pela necessidade, deixou um legado duradouro.

De acordo com a Superintendência de Governança Eletrônica e Tecnologia da Informação e Comunicação (SeTIC), serviços como a assinatura digital tendem a se manter independentemente da forma de trabalho adotada no futuro, devido à sua facilidade de uso e alto impacto.

Além dos serviços relacionados a arquivos digitais, que proporcionam economia de papel e de tempo nos processos, destaca-se o Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem Moodle, que teve um uso maciço com mais de 50 mil²³ usuários. Antes da pandemia, a UFSC oferecia cerca de 14.600 turmas/disciplinas no Moodle, número que aumentou para 17.589 em 2020, e a estimativa para 2021 foi de 18.990 salas de aula virtuais. A universidade também se empenhou em apoiar os servidores. Um exemplo desse esforço foi o projeto Busca Ativa²⁴, que atendeu cerca de 1.913 servidores em 2020. Esse projeto foi criado com o objetivo de oferecer suporte aos trabalhadores da UFSC que se encontravam nos grupos de risco para a Covid-19, tais como pessoas com 60 anos ou mais, imunodeficientes, portadores de

²¹ A assinatura eletrônica pode ser consultada em: <https://dssestagio.paginas.ufsc.br/assinatura-eletronica/>

²² Software de certificação digital para uso de quem tem vínculo ativo com a UFSC. Pode ser acessado em: <https://ac.ufsc.br/ajuda/como-solicitar-certificado-digital-pessoal-icp-edu/>

²³ Conforme disposto no relatório covid-19. Pode ser consultado na íntegra em: <https://noticias.paginas.ufsc.br/files/2020/06/RelatorioCovid19-comit%C3%AA-assessor-UFSC-atualizado.pdf>

²⁴ Este projeto foi divulgado na página da universidade e pode ser consultado em: <https://noticias.ufsc.br/2022/04/especial-ufsc-virtual-ou-presencial-trabalhando-pela-sociedade/>

doenças crônicas ou graves, pais com filhos de zero a 12 anos, gestantes/lactantes e pessoas com deficiência.

O Busca Ativa faz parte da Divisão de Serviço Social - Atenção ao Servidor (DiSS), vinculada à Pró-Reitoria de Desenvolvimento e Gestão de Pessoas (PRODEGESP). O projeto Busca Ativa, desenvolvido para apoiar os servidores pertencentes aos grupos de risco para a Covid-19, visava garantir de algum modo a segurança e o bem-estar desse público alvo.

Em resumo, a UFSC enfrentou os desafios impostos pela pandemia com uma série de medidas e ações que visavam manter a qualidade do ensino e do trabalho, mesmo em um contexto de distanciamento social. A digitalização de processos, como a assinatura digital de documentos e o uso intensivo do Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem Moodle, proporcionaram maior agilidade e eficiência nas atividades acadêmicas.

5.3.1 Ações de apoio aos estudantes

A UFSC formou 2.394 alunos na pós-graduação e 2.550 na graduação em 2020. Apesar de não ser o foco desta dissertação, é válido descrever o suporte dado aos estudantes de graduação, pós-graduação e também para do Colégio de Aplicação (CA). Tais informações são relevantes porque trazem informações que ajudam a compreender e compor o quadro geral das ações realizadas pela UFSC. Desta forma, aqui estão pontuados os dados de diagnósticos, que, conseqüentemente, deram condições para as tomadas de decisões da UFSC frente ao contexto pandêmico. Dentre essas ações, podem ser citadas as seguintes.

Diante dos cortes frequentes nas bolsas de estudo da CAPES na pós-graduação, a Pró-Reitoria de Pós-Graduação (PROPG) criou o Programa Suplementar de Bolsa Estudantil²⁵, especialmente voltado para programas de pós-graduação com ingressantes de ações afirmativas, no momento em que houve os cortes nas bolsas de estudo por parte do governo federal.²⁶

²⁵ Maiores informações sobre o programa pode ser consultado em:

<https://propg.ufsc.br/2021/05/11/inscricoes-programa-suplementar-de-bolsa-estudantil/>

²⁶ A leitura na íntegra sobre os cortes podem ser acessados em: <https://apg.ufsc.br/tag/capes/> .

A UFSC ampliou os serviços de apoio pedagógico aos discentes por meio do Programa Institucional de Apoio Pedagógico (PIAPE)²⁷ aos Estudantes. Esse programa, que existe desde 2013 e atua em todos os campi da universidade, oferece aulas de reforço em diversas áreas do conhecimento, como cálculo e produção textual, além de orientação pedagógica individualizada.

A universidade dedicou-se a apoiar a permanência dos estudantes, oferecendo auxílios emergenciais, distribuição de kits de alimentos e fornecendo suporte para acesso à internet e equipamentos, por exemplo, computadores.

No âmbito do apoio pedagógico, o Programa Institucional de Apoio Pedagógico aos Estudantes (PIAPE) desempenhou um papel fundamental. Além das aulas de reforço em diversas áreas do conhecimento, o programa ofereceu atendimentos individuais de orientação pedagógica, adaptando-se ao ensino remoto e ampliando sua capacidade de atendimento para cerca de 5 mil alunos por semestre.

Todas as decisões tomadas primeiramente seguiram rigorosamente os protocolos, passando pela comissão formada pelo grupo do comitê assessor. Desta forma, quanto a estruturas tecnológicas, assim ficaram definidos conforme figura 21 abaixo:

Figura 21 – Deliberações do comitê assessor quanto a itens tecnológicos

- Disponibilização de condições de acesso a equipamentos de informática para os estudantes:
 1. Realizar campanha de doação de equipamentos com a comunidade universitária e com parceiros externos com o intuito de arrecadar equipamentos para serem doados diretamente aos estudantes. Os equipamentos podem ser entregues na UFSC e serão testados e disponibilizados para os estudantes.²⁴
 2. Regulamentar, por meio de Portaria Normativa, o empréstimo de equipamentos da UFSC aos estudantes.²⁵
 3. Estruturar equipe para recebimento de doações, conferência de equipamentos e gerenciamento dos empréstimos dos computadores da UFSC aos estudantes, em todos os campi.
 4. Identificar junto aos Centros de Ensino os equipamentos disponíveis que podem ser emprestados aos estudantes
 5. Publicar edital para distribuição de equipamentos para os estudantes com vulnerabilidade socioeconômica
 6. Efetuar compra de computadores, caso necessário, para atender as necessidades dos estudantes. (As quantidades dependem das doações recebidas e dos empréstimos dos equipamentos já existentes.)
 7. Abertura de um laboratório na UFSC, seguindo as condições de saúde e segurança, para atender as necessidade de acesso a equipamentos e internet de estudantes que estão próximos ou que precisam se deslocar até a UFSC, por qualquer motivo.
- ²⁴ A respeito, o Comitê Assessor observa que devem ser equipamentos novos, para o caso de serem patrimonializados na universidade – o setor público não pode assumir o ônus de manutenção de

Fonte: Diagnóstico institucional /UFSC (2020)

²⁷ Para conhecer o PIAPE consultar página em: <http://piape.prograd.ufsc.br/perguntas-frequentes/>

Figura 22 - Recomendações dos Subcomitês de Assistência Estudantil, Infraestrutura e Administração

Os gestores devem atentar para diagnóstico de capacidade de atendimento, neste cenário, em três áreas de infraestrutura e administração:

- **PESSOAS:** Classificação dos servidores em grupos de trabalho (remoto e semipresencial essencial), análise das condições de pessoal com base nas condições de saúde (comorbidades/vulnerabilidades - uso do Painel do Grupo de Risco) e no trabalho remoto já realizado até o momento para prever necessidades de equipamentos, sistemas e capacitação.
- **EQUIPAMENTOS e SISTEMAS:** Estimar necessidades materiais (rede, mobiliário, equipamentos de TI) e sistemas (videoconferência, VPN, instalação de sistemas UFSC) para trabalho remoto. O questionário aplicado aos servidores trará elementos essenciais para esta estimativa.
- **ATIVIDADES ESSENCIAIS:** Definição das atividades essenciais, quais servidores estão envolvidos, frequência de trabalho e número de horas. Avaliação das condições atuais de execução das atividades para avaliar atividades que estejam eventualmente descobertas diante da suspensão do expediente presencial e mapear possibilidades de adequação do trabalho ou redistribuição de tarefas entre servidores de cada um dos grupos de trabalho (remoto e semipresencial essencial).

A Fase 1 deve estar especialmente pautada na segurança dos gestores e da comunidade para realização de suas atividades. No que tange à infraestrutura e administração, estima-se que sejam necessários os seguintes instrumentos formais:

- Instrumento institucional que forneça segurança jurídica para servidores em trabalho remoto que não possuem comorbidades formalmente apontadas pela União e pelas entidades de saúde;
- Instrumento institucional que forneça segurança jurídica ao gestor para realizar as movimentações de pessoal que forem necessárias para atender atividades essenciais em cada uma das fases de retomada das atividades;
- Instrumento institucional que forneça segurança jurídica aos gestores no controle de acesso aos espaços físicos da instituição para realização de atividades essenciais.²²

²² O Comitê Assessor apontou três conjuntos de questões ao Subcomitê de Infraestrutura e Administração, sem que tenha sido possível obter respostas até o momento: a) De quem será a

Fonte: Diagnóstico institucional /UFSC (2020)

Para atender às necessidades emocionais dos estudantes, o PIAPE também criou grupos de orientação, proporcionando espaços de diálogo e construção de

vínculos, conforme pode-se observar dos relatórios do comitê assessor Covid-19 do ano de 2020, de acordo com figuras 22 e 23:

Figura 23 - Recomendações dos Subcomitês

Para a realização de atividades pedagógicas não presenciais, o Subcomitê de Infraestrutura e Administração sugere:

a) Socialização de Equipamentos:

- Empréstimo de computadores e outros materiais necessários da instituição aos servidores TAEs e Docentes. Para isso é necessário portaria da reitoria regulando os empréstimos neste período (para servidores e estagiários), de maneira a dar segurança aos servidores e gestores, com termo de responsabilidade assinado pelo servidor e agente patrimonial.

b) Política de inclusão digital:

- Edital aos servidores para auxílio financeiro para contratação de planos de dados;
- Negociação de compra de plano via UFSC para uso pelos servidores (SETIC).

c) Ações de capacitação aos Docentes e TAEs:

- Para isso algumas ações já estão em andamento ou existiam previamente:
 - . Edital PROEX para cursos;
 - . Cursos PROFOR/PROGRAD/UFSC;
 - . Cursos CCP/DDP/PRODEGESP;
 - . Cursos SEAD;
 - . Cursos abertos de outras instituições sobre o tema.

Para assegurar que toda a comunidade estudantil tenha acesso às medidas previstas para a Fase 1, o Subcomitê de Assistência Estudantil inicialmente mapeou os programas de assistência estudantil que a UFSC já possui

- Auxílio Creche (PRAE)
- Auxílio Moradia (PRAE)
- Bolsa Estudantil (PRAE)
- Isenção do RU (PRAE)
- Moradia Estudantil (PRAE)
- Bolsa Permanência (MEC)
- Complemento Bolsa Permanência MEC (PRAE)
- Bolsas PROMISAES/PEC-G (SINTER)

Em seguida, o Subcomitê identificou setores da UFSC importantes para a Acessibilidade Educacional:

- AI/BU - Acessibilidade Informacional
- CAE/SAAD - Coordenadoria de Acessibilidade Educacional
- Coordenadoria de Tradutores Intérpretes de Libras.

Para a Fase 1, no que se refere a atividades não presenciais, as sugestões de medidas para atendimento das necessidades de assistência estudantil são as seguintes:

- Manutenção dos programas de assistência estudantil já implementados preservando o orçamento destinado previamente²³; atendimento e acompanhamento das/dos estudantes

²³ Estudos de impacto orçamentário são detalhados no relatório do Subcomitê de Assistência Estudantil, nos anexos.

A universidade direcionou esforços para garantir a permanência estudantil, inclusive oferecendo auxílio emergencial para estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, inicialmente no valor de R\$200,00 e posteriormente aumentado para R\$300,00 reais. O Restaurante Universitário (RU) desempenhou um papel importante na distribuição de kits de alimentos para mais de cem bolsistas.

Além disso, a UFSC implantou o Auxílio Internet, que inicialmente beneficiou 230 alunos e posteriormente se tornou parte dos programas assistenciais da universidade, beneficiando 350 estudantes de graduação.

É importante ressaltar que essas ações foram para garantir a continuidade do aprendizado e a permanência dos estudantes durante o período desafiador da pandemia. Além disso, a UFSC demonstrou um maior acolhimento institucional e empenhou-se em oferecer suporte não apenas aos estudantes, mas também aos servidores da universidade.

Dessa forma, a Universidade Federal de Santa Catarina enfrentou os desafios impostos pela pandemia, adotando medidas digitais, promovendo a permanência estudantil e oferecendo suporte tanto acadêmico quanto socioemocional.

O legado dessa experiência é a consolidação de serviços digitais eficientes, a maior valorização da tecnologia como facilitadora do ensino e a consciência da importância do acolhimento e apoio integral aos membros da comunidade acadêmica (UFSC, 2023).

6 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A PANDEMIA NA UFSC

O presente capítulo pretende responder ao objetivo geral desta pesquisa que foi investigar como e quais foram as ações da UFSC durante o primeiro ano da pandemia do Covid-19 para a formação midiática dos docentes da universidade. Como já foi explicado anteriormente, tivemos acesso aos dados do PROFOR e não aos relacionados à extensão dentro do PROEX. Dessa forma, neste capítulos serão descritos os cursos de formação continuada ofertados pelo PROFOR, em 2019, 2020 e 2021.

Como exemplo dos cursos oferecidos dentro do PROEX apresentamos o relatório do Núcleo de Produção de Conteúdos Digitais Lúdicos, que teve cinco cursos ofertados por integrantes grupo de pesquisa EDUMÍDIA - Educação, Comunicação e Mídias, certificado pelo CNPq, do Departamento de Metodologia de Ensino do Centro de Educação (MEN/CED. As atividades do Núcleo de Produção de Conteúdos Digitais Lúdicos, tiveram o apoio do Edital nº 2/2020/PROEX – Núcleos de Produção de Conteúdos Digitais, da Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal de Santa Catarina²⁸.

O capítulo discute como o Moodle e a procura por capacitação neste sistema se intensificaram no contexto da pandemia em relação ao período da sua implantação na UFSC em 2007.

6.1 PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DA UFSC/ PROFOR

O PROFOR tem sua origem ainda na década de 1950 quando era denominado de Processos de Formação Pedagógica sob a sigla (PFPDs), tendo como objetivos dar qualificação aos docentes no ensino superior. No ano de 1960 viu-se ali uma necessidade de preparar os docentes ingressantes na UFSC tendo em vista sua não experiência na docência do ensino superior.

Desse modo, não só a UFSC, mas outras universidades da época sentiam a mesma necessidade de capacitar pedagogicamente seus professores. Insta frisar,

²⁸ Uma descrição dos cursos pode ser conferida na página do grupo de pesquisa: <https://edumidia.ufsc.br/nucleo-de-producao-de-conteudos-digitais-ludicos/nossos-cursos> .

que nesse período tal formação se dava sob um caráter tecnicista, que de acordo com Bazzo (2007) era em razão de a reitoria não ter sua coordenação sob a égide da área de educação e sim de outra área do conhecimento.

Bazzo (2007) argumenta ainda que no ano de 1972 houve uma tentativa de levar ao CED a responsabilidade para ofertar formação didático-pedagógica para professores de diversas áreas do conhecimento.

6.1.1 Dados dos cursos e atividades formativas do PROFOR

De acordo com dados do PROFOR, foram ofertados cursos de formação continuada, nos quais 28 turmas em 2019, 22 turmas em 2020 e 46 turmas no ano de 2021, o que totalizou 170 turmas com inscrições nos cursos ofertados no período da crise pandêmica. Importante destacar que a Resolução Normativa Nº 51/CUn/2015 prevê que:

Art. 6º O docente em estágio probatório deverá participar de Atividades de Aperfeiçoamento, cumprindo uma carga horária mínima de 72 horas nos primeiros 30 meses após o início do estágio probatório, assim distribuídas:
I – Quarenta horas de formação ofertadas exclusivamente pelo PROFOR;
II – Trinta e duas horas de formação por meio de cursos ofertados pela UFSC ou outras instituições de ensino, desde que relacionados a sua área de atuação.
§ 1º Os cursos ofertados exclusivamente pelo PROFOR compreenderão as áreas de Formação Pedagógica (16 horas), Integração ao Ambiente Institucional (16 horas) e Legislação da Carreira do Magistério Federal (8 horas).

Nesse sentido, as atividades formativas através do PROFOR seguiram a resolução²⁹ acima citada que criaram mecanismos de dar continuidade às avaliações de estágio probatório de forma digital. E assim para não interromper, foi feito a migração para a digitalização dos processos de estágio probatório, conforme disposto no Ofício Circular Nº 011/2020/DDP/PRODEGESP³⁰.

Já no momento da crise pandêmica as implementações para capacitação docente foram estabelecidas com a finalidade de dar subsídios aos professores de modo a fornecer conhecimento prático com as mídias e com práticas pedagógicas que

²⁹ A resolução pode ser consultada na íntegra em:

http://profor.prograd.ufsc.br/files/2021/01/Resolu%C3%A7%C3%A3oNormativa_51_Profor.pdf.

³⁰ OFÍCIO CIRCULAR Nº 011/2020/DDP/PRODEGESP Disponível para consulta em:

https://prodegesp.paginas.ufsc.br/files/2021/04/OF_C_11_2020_DDP_PRODEGESP-1.pdf

abarcam as mídias como meio de ensino e aprendizagem, e assim o sistema Moodle foi um dos mais procurados.

O Moodle é utilizado na UFSC, desde 2007, em programas de EaD. Em 2009 foi disponibilizado para os cursos presenciais. O Moodle UFSC opera de forma síncrona com os sistemas acadêmicos, de forma que o cadastramento de disciplinas, turmas, professores e estudantes é realizado automaticamente com base nos dados contidos nestes sistemas. Durante o semestre pode ser utilizado livremente e, ao final, as notas gerenciadas no Moodle UFSC são transpostas para os sistemas acadêmicos (Bortolato e Cruz, 2019, p. 6).

Havia professores que de alguma forma, não eram adeptos ao uso de tecnologias em suas aulas. Mas de acordo com estudos já realizados, a UFSC já vinha usando o Moodle há alguns anos, conforme relatam (Bortolato; Cruz, 2019).

Ainda conforme Bortolato e Cruz (2019), desde a implantação do Moodle na UFSC, houve um crescimento por parte dos professores que utilizaram o Moodle (indo de 58% em 2012/1, a 71% em 2016/1).

E nesse estudo realizado pelas autoras, as mesmas acrescentam que a presença do PROFOR na rede foi muito significativa, principalmente no início da disponibilização do Moodle para o presencial, tanto que, nos três primeiros anos (2009-2011) foram desenvolvidas 54 formações (Bortolato; Cruz, 2019, p.12).

Na pesquisa feita pelas autoras, elas identificaram que poucos casos desenvolveram atividades de ensino-aprendizagem no levantamento da época da pesquisa, que foi anterior à pandemia.

Já no contexto da pandemia, para se ter uma ideia de como se deu a formação docente entre 2019 e 2021, organizamos uma tabela com os principais cursos e número de cursistas, que estiveram fazendo os cursos oferecidos pelo PROFOR, conforme disposto anteriormente no quadro 4 - Editais de chamadas da PROEX no período da pandemia e no quadro 5 - Cursos oferecidos durante a pandemia em 2020 na UFSC.

Importante destacar que, infelizmente não conseguimos obter as cargas horárias e nem o número de concluintes dos cursos ofertados em razão de não termos acesso a estas informações, pois nem todos os editais divulgavam a carga horária, e somente o período em que aconteceria a formação.

Tabela 1 - Formações continuadas do PROFOR ano 2019

ANO	CURSO	CURSISTAS
2019	Plataforma Moodle - Formação Pedagógica	89
	Docência Acessível Na UFSC - Formação Pedagógica	10
	Docência Acessível - Formação Pedagógica (20 h)	37
	Inovação No Ensino Virtual (sem C/H)	166
	Game Comenius: O Jogo Da Didática. - Oficina De Formação De Professores Para O Uso Das Mídias Com Um Jogo Educativo	42
	Moodle Avançado - Formação Pedagógica	38
	Comunicação Eficiente Para Docentes Do Ensino Superior	39
Total:	421	

Fonte: Elaboração do autor com base nos dados oficiais da UFSC (PROFOR)

Ao analisar a tabela 1 do ano 2019, anterior à pandemia, dados do PROFOR apresentam um quantitativo de cursistas optando por fazer formação para uso do Moodle, que em 2019 foram 127 inscritos na formação para uso do sistema.

Tabela 2 - Formações continuadas do PROFOR ano 2020

ANO	CURSO	CURSISTAS
2020	Moodle Básico - Integração De TIC: Potencialidades E Desafios Pedagógicos - Formação Pedagógica (Sem C/H)	73
	Moodle Básico Para Professores - Formação Pedagógica	25
	Inovação No Ensino Virtual - Formação Pedagógica	357
	Avaliação Da Aprendizagem No Ensino Superior: Possibilidades E Desafios - Formação Pedagógica (36 h)	106
	Moodle Intermediário - Questionários - Formação Pedagógica 20 H	124
	Oficina De Game Comenius: Aprendendo A Jogar Para Ensinar Com Jogos (20 H)	28
	Aspectos Didático-Metodológicos de Processos De Ensino E Aprendizagem Mediados Por Tdic - Tecnologias Digitais De Informação E Comunicação, No Ensino Superior - Formação Pedagógica	22
	Elaboração De Banco De Questões Dinâmicos Para Questionários Do Moodle - Formação Pedagógica	61
	Curso De Atualização Para Docentes: Qualificando a Prática Pedagógica Na Educação Básica E Ensino Superior - Formação Pedagógica	17
	Fórum De Avaliação Das Atividades Pedagógicas Não Presenciais no Ensino De Graduação na UFSC	25
Total:	838	

Fonte: Elaboração do autor com base nos dados oficiais da UFSC (PROFOR)

Em comparação ao ano de 2020, conforme se observa na tabela 2, houve um aumento em números de matriculados em todas as formações. Os cursos para Moodle tiveram um aumento expressivo chegando a 222 inscritos. Essa demanda por

operacionalizar a plataforma, resultou em uma ampliação qualitativa no ano 2021, apesar da baixa procura em termos quantitativos.

Tabela 3 - Formações continuadas do PROFOR ano 2021

ANO	CURSO	CURSISTAS
2021	Seminário da PROGRAD - o ensino remoto emergencial na UFSC	68
	Explorando questionários no moodle	67
	Elaboração de avaliações com questões com variáveis e correção automática no moodle e uso da ferramenta H5P	43
	Metodologias de ensino inovadoras: como implementar metodologias ativas e inovadoras de ensino	34
	Moodle avançado: trabalhos e atividades em grupo	0
	Moodle avançado - trabalhos e atividades em grupo (formação pedagógica)	30
	Acessibilidade no ensino superior	23
	Curso: os impactos da BNCC e da reforma do ensino médio na formação docente formação pedagógica	37
	Curso: metodologias ativas integradas ao moodle (formação pedagógica)	38
	Curso Covid-19 manejo de risco para o retorno presencial na educação	45
	Inovação no ensino virtual (curso autoinstrucional) (Sem C/H).	12
	Covid-19 manejo de risco para o retorno presencial na educação	84
	Total:	481

Fonte: Elaboração do autor com base nos dados oficiais da UFSC (PROFOR)

O curso de Moodle teve mudança em termos qualitativos, e as formações intensificaram nas buscas por H5P, questionários, Moodle avançado, de metodologias ativas e inovadoras conforme puderam ser vistas na tabela 3.

Então essas mudanças em termos de qualidade foram significativas, embora a procura por formação nos cursos de nível básico tiveram redução na procura.

Tabela 4 - Cursos do Núcleo de Produção de Conteúdos Digitais - 2020/MEN

Curso/ ano 2020	Vagas	Inscritos	Concluintes	Carga Horária
Curso 1 - Formação e capacitação docente Game Comenius 1 (Mídias tradicionais)	30	72	13	40
Curso 2 - Formação e capacitação docente Game Comenius 2 (Mídias audiovisuais)	40	100	21	40
Curso 3 - Metodologias ativas de Aprendizagem baseada em jogos	40	179	31	40
Curso 4 - Produção de conteúdos digitais e aprendizagem baseada em jogos	40	237	54	40
Curso 5 - Formação e capacitação docente Game Comenius 3 (Mídias digitais)	40	142	24	40
Totalizadores:	190	730	112	200

Fonte: Elaboração do autor com base nos dados oficiais da UFSC

Na tabela 4 acima, temos o exemplo dos cursos do Núcleo de Produção de Conteúdos Digitais Lúdicos, oferecidos no segundo semestre de 2020, no auge da pandemia de Covid-19. Foram em média 40 vagas para cada formação e um grande número de inscrições, todos com carga horária de 40 horas/aula, totalizando 200 horas de formação, com foco na aprendizagem baseada em jogos e metodologias ativas.

Segundo o site do grupo de pesquisa Edumídia:

O Núcleo de Produção de Conteúdos Digitais Lúdicos, criado a partir do Edital nº 2/2020/PROEX, em 2020, tem como objetivo oferecer formação e ampliação de repertório cultural lúdico através de ações de incentivo à crítica, reflexão e práticas do uso de mídias digitais por meio da oferta de cursos formativos de extensão na modalidade não presencial (com atividades síncronas e assíncronas), abertos à comunidade interna e externa da UFSC. Pretende com isso desenvolver competências para pesquisa, planejamento de uso e produção de jogos educacionais e incentivar aprendizagem das linguagens e modos de produção de narrativas digitais e práticas didáticas lúdicas de modo geral

Cinco cursos foram ofertados, cada um com duração de um mês, com oito horas semanais, sendo quatro de atividades síncronas distribuídas em duas lives por videoconferência, às 3as e 5as feiras, à noite, para apresentação das atividades compartilhamento dos resultados e avaliação dos produtos e quatro horas assíncronas para atividades de reflexão e prática. Todos os cursos tiveram apoio de monitoria por um mínimo de 12 h semanais, em horários diversificados, por chat e fórum para atender a todos dentro do Moodle Grupos da UFSC. As estratégias didáticas envolveram atividades de reflexão (leituras, participação em fóruns, preenchimento de formulários online) e atividades práticas (jogar, planejar aulas/missões com jogos, aplicar

planejamento, pesquisar e criar jogos, narrar experiências) (Disponível em: <https://edumidia.ufsc.br/nucleo-de-producao-de-conteudos-digitais-ludicos/nossos-cursos> acesso em 10 novembro de 2023).

É importante observar que os relatórios destes cursos trouxeram em seus resultados que o número de concluintes foi relativamente baixo, se compararmos com o número de inscritos inicialmente. Porém, é importante salientar, que as pessoas passavam por momentos de incertezas causadas pela doença que assolava o mundo todo, o que pode ter dificultado uma continuidade nas ações formativas.

6.1.2 Síntese dos resultados

A problemática para esta dissertação foi analisar buscando compreender e refletir como a universidade UFSC se posicionou durante a pandemia Covid-19 para o atendimento à comunidade universitária, de modo a oferecer condições de letramento midiático aos docentes durante o período em que o mundo estava enfrentando a grave crise humanitária. E, presumindo que esta viesse a ocasionar no sistema educacional graves danos ao aprendizado de todos aqueles que estudam nos mais diversos níveis de ensino e em todos os países, algo urgente precisava ser feito.

Para tanto, a pergunta central buscou responder como foram as ações de enfrentamento e quais ações foram realizadas, para então identificar se houve ou não condições de formação docente, didática e midiática para o corpo docente da instituição. Os objetivos giraram em torno de investigar como a UFSC criou condições didáticas, midiáticas e tecnológicas para o trabalho dos professores no ensino remoto emergencial durante a pandemia.

Nesse sentido, as buscas foram a partir de dados extraídos de sites e documentos oficiais públicos dos órgãos competentes que gerenciam a educação no Brasil, desde decretos de lei, portarias e legislações, ofícios, relatórios institucionais, seguidos das deliberações dos setores competentes da universidade. A partir disso, foi possível compreender como foram as ofertas de cursos e as formações para o corpo docente da UFSC, identificando as condições para desempenhar o trabalho online.

Para essa análise, o parâmetro utilizado foi a investigação por meio de documentos oficiais públicos, para, a partir deles, verificar se houve alguma forma de subsídios com recursos humanos e direcionadas à comunidade acadêmica a fim de

terem condições de viabilizar aulas por meio digital e remoto. Dentre essa análise, foi verificado se de algum modo, as ações possibilitaram o desenvolvimento de competências digitais dos docentes a partir dos cursos de formação ofertadas pelas instâncias da UFSC.

A pesquisa se caracterizou como pesquisa documental, uma vez que para alcançar os resultados, recorreremos a materiais de diferentes fontes, órgãos e setores, mas que tinham entre si objetivos em comum quanto ao mérito da matéria discutida neste estudo. Diante disso, a pesquisa recebeu um tratamento analítico, pois os documentos e dados analisados, ainda podem ser reelaborados e discutidos noutras perspectivas de acordo com os objetos da pesquisa.

A abordagem qualitativa foi o método utilizado, de modo a aproximar da realidade social, porque esse método de pesquisa documental, tem dentre suas finalidades a busca por compreender de forma indireta e sob análise os tipos de documentos produzidos. O que, portanto, foram analisados aqui, são documentos oficiais publicados nos sites institucionais do governo e nos setores da universidade campo de estudo dessa pesquisa.

Tomando por base os resultados mediante análise documental e do contexto, identificou-se que houve intenção da UFSC em ampliar letramento midiático dos seus professores. De algum modo, através das capacitações que foram propostas e realizadas após prévio levantamento junto à comunidade acadêmica, foi também verificado nos resultados de análise dos dados, que houve intenção da instituição em colaborar na formação dos docentes para aquisição de competências digitais. Para chegar a isso, foi empreendida a leitura dos documentos e dos relatórios que foram elaborados por um conjunto de pessoas de várias instâncias da universidade que compuseram o Comitê e Subcomitê Assessor.

Assim, também foi possível compreender que as competências digitais para a educação aos poucos vieram sendo inseridas e tomando corpo sendo difundida em diversos estudos, sobretudo após os eventos da crise pandêmica da Covid-19. Insta frisar que adotamos como conceito de competência digital para docente as habilidades, acompanhadas de conhecimentos com atitudes necessárias a subsidiar uma compreensão com apropriação e domínio das tecnologias digitais no contexto educacional. Por sua vez, as formações para mídias e tecnologias educacionais ganharam ainda mais força no cenário de educação para as mídias.

Os resultados das buscas desse estudo foram permeados e extraídos das informações coletadas nos documentos oficiais do governo federal e da Universidade Federal de Santa Catarina, no qual foi possível verificar o quanto a UFSC se empenhou em dar condições de funcionalidade dos cursos à sua comunidade, compreendendo corpo docente, discentes, técnicos e gestores nos diversos setores.

A estratégia de levantamento prévio das condições, foram salutares para os direcionamentos que permitiram acontecer o ERE, mediante as incertezas da crise pandêmica no qual estava submersa tanto a UFSC quanto o mundo, frente ao momento delicado em que todos estavam. Houve esforços para garantir a permanência estudantil, inclusive oferecendo auxílio emergencial para estudantes, isso foi possível, devido aos levantamentos do Subcomitê Assessor, da PRAE e outros setores que não mediram esforços para chegar ao público alvo.

Quanto aos professores, pode se dizer que, as capacitações e a formação de algum modo, visavam ampliar o letramento midiático dos docentes, já o mesmo não poderia dizer sobre ser uma formação continuada, porque essa não foi programada e exige um maior tempo de continuidade. Por sua vez, a formação docente ofertada na UFSC tinha escopo último de ser capacitações com objetivos para dar condições mínimas aos sujeitos de operacionalizar tecnologias, sistemas e conseguir por meio das mídias ministrar aulas no formato remoto.

Importante ressaltar que as ações de formação pelo contexto dos eventos, de algum modo visavam desenvolver minimamente competências digitais dos professores, considerando que nos questionários foram bem pontuais quanto a saber ou não manusear Moodle, sobre o interesse em que tipo de plataforma estes docentes tinham interesse em ser capacitado.

Logo, nos resultados do levantamento, apontaram maior interesse para o *Google Meet* e para o Moodle avançado. Porém, as os cursos ofertados foram diversos, voltados para públicos específicos, e lembrando que boa parcela deles foram de formação pedagógica, o que caracteriza que o principal objetivo era dar condições para professores dar aulas usando os meios digitais, ampliando seu letramento midiático buscando oferecer condições didáticas suficientes para suprir o que seria feito em aulas presenciais. Por fim, essa pesquisa que procurou apresentar as ações da universidade durante o momento da pandemia, conseguiu identificar que isso evidenciou o compromisso e senso de dever da UFSC com a comunidade em geral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos objetivos desta pesquisa que foram investigar como a UFSC criou condições didáticas, midiáticas e tecnológicas para o trabalho dos professores no ensino remoto emergencial durante a pandemia e quais e como foram as ofertas de formação para o corpo docente da UFSC, para desempenhar o trabalho remoto durante a pandemia, chegamos a algumas conclusões.

Com os documentos orientadores analisados pudemos evidenciar que houve intenção e objetivos da UFSC em preparar os professores, ainda que no percurso da restrição sanitária, com a oferta de subsídios para lidarem com diferentes recursos, equipamentos e plataformas de ensino remoto, inclusive a plataforma digital Moodle, comum na modalidade EaD.

Isso também se deu ao passo em que há instituições e programas em nível nacional e internacional, reforçando e difundindo a necessidade de formar professores com habilidades para utilização e manuseio das diferentes tecnologias digitais, tendo como objetivos a transformação das práticas educativas, considerando que a sociedade no contexto atual está imersa na era digitalizada, ou seja, as competências digitais estão cada vez mais presentes e necessárias aos docentes.

A pesquisa mostrou que a relação entre tecnologia e educação se tornou cada vez mais complexa. Mesmo com todo potencial que tem a tecnologia para favorecer a aprendizagem dos interlocutores, é importante ressaltar que por si só ela não solucionará as deficiências da educação. Neste contexto, é necessário que haja profundas reflexões de como o docente poderá fazer uso das tecnologias digitais, para manter as mídias integradas aos objetivos de ensino e aprendizagem.

Entendemos que o professor que tem seu letramento midiático ampliado, logo também terá ampliação em suas competências digitais. Contudo, a fim de assegurar que haja o desenvolvimento da competência digital, a formação continuada para docentes precisa considerar as tecnologias digitais como essenciais às práticas no trabalho educacional de ensino.

Diante das análises, reconhecemos nesse estudo que há lacunas não preenchidas, pois, diante do grande volume de documentos, e estudos similares a esta temática, não foi possível trazer dados de outras instituições para fazer comparações sobre como foram os enfrentamentos do problema por parte de outras

universidades. As limitações da pesquisa sugerem a necessidade de novas observações acerca da temática em diferentes instituições universitárias.

Importante considerar que faltou falar com professores e coordenadores envolvidos diretamente no processo em que se deram os eventos, para aprofundar sobre suas limitações. Muitas foram as dificuldades. Buscamos por meio de contatos com várias instâncias da UFSC, por e-mail, e presencialmente. Algumas não enviaram os dados solicitados por nós, outras instâncias por alguma razão não puderam responder às solicitações, já outras, como o PROFOR, foram muito solícitas, e nos cederam reiteradas vezes respostas e dados.

Diante da janela de tempo que tínhamos para concluir os estudos, restou, portanto, as buscas em continuidade nos sites específicos da UFSC, de onde pudemos completar e analisar em conjunto os dados fornecidos.

Embora tenhamos discutido aqui acerca de competências digitais, a investigação não foi suficiente para afirmar se a população cujos dados utilizamos na pesquisa, tinha ou não competências digitais suficientes, assim como não foi possível identificar em termos quantitativos o percentual de professores que de alguma forma possuía ou não letramento midiático anterior.

Concluimos que há necessidade de elaboração de novas propostas no que diz respeito à formação continuada de professores, de modo específico em aspectos qualitativos. Contudo, é importante ressaltar que as universidades devem implantar ou ampliar os programas de formação docente, de formação para as mídias e que haja intencionalidade planejada, visando melhor desempenho dos professores.

E que, esses programas perpassem a comum formação inicial, indo além de mera capacitação de curto e médio prazo, porque, o professor, ao adentrar para lecionar no ensino superior, não pode esperar que ocorram novas pandemias para se reinventar e buscar por aperfeiçoamentos diferentes do habitual.

Buscamos encontrar um meio termo que fosse positivo para ampliar o repertório didático e o letramento midiático, dando condições a esses docentes de abarcar as competências digitais necessárias ao ofício docente.

Essas reflexões tiveram a intenção de ampliar as discussões e avançar no desenvolvimento da carreira docente, para que tenham sempre, espaços e bons programas de qualificação, formação e também acessibilidade a boas estruturas, sem deixar de lado os que de alguma forma necessitem de inclusão.

Por fim, espera-se que os resultados apresentados nesta dissertação possam apoiar e nortear políticas de formação de docentes, abrangendo letramento midiático e educação para as mídias. E dessa forma, contribuir para ampliar e desenvolver competências digitais aos docentes, de modo a incentivar os discentes para a ampliação de repertório midiático na sua formação inicial.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUIAR, M. A. **Parâmetros Curriculares Nacionais e formação do educador: a reforma educacional brasileira em marcha.** Educação e Sociedade, 56, ano XVII. Campinas: Papyrus & Cedes, 1996.
- ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. A teoria e a prática de processos de formação continuada do docente universitário. In: PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel de. (Orgs.) **Pedagogia universitária.** São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.
- ANDRADE, Carlos Alberto de Carvalho. Discurso Docente e Redes de Interações: um olhar sobre os novos desafios que a prática educativa apresenta no processo de pandemia. **Reflexões e desafios das novas práticas docentes em tempos de pandemia [recurso eletrônico].** Org. RODRIGUES, Janine Marta Coelho, SANTOS, Priscila Morgana Galdino dos. João Pessoa: Editora do CCTA, 2020.
- ARRUDA, E. P. **Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19.** Em Rede – Revista De Educação a Distância, Porto Alegre, v. 7, n. 1, p. 257-275, 2020.
- AVRITZER, L. **Política e antipolítica nos dois anos de governo Bolsonaro.** In L. Avritzer, F. Kerche, & M. Marona (Orgs.), Governo Bolsonaro: retrocesso democrático e degradação política (pp. 13-20). Autêntica 2021.
- BAZZO, V. L. **Dilemas da profissionalidade docente na educação superior: entre o cientista e o mestre.** Tese (doutorado) PPGEdu/Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro, 2007.
- BEHAR, P. A. **O ensino remoto emergencial e a educação a distância.** Disponível em: <https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia/>. Acesso em: 13 out. 2022.
- BÉVORT, Evelyne; BELLONI, Maria Luiza. **Mídia-Educação: Conceitos, História e Perspectivas.** Educ. Soc., Campinas, vol. 30, n. 109, p. 1081-1102, set./dez. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/5pBFdjL4mWHnSM5jXySt9VF/?>. Acesso em 10 set. 2022.
- BIANCHETTI, Lucídio.; SGUISSARDI, V. **Da universidade à commoditycidade.** Ou de como e quando, se a educação/formação é sacrificada no altar do mercado, a universidade se situaria em algum lugar do passado. São Paulo: Mercado de Letras, 2017. ISBN 978-85-7591-495-3
- BOLZAN. Doris Pires Vargas. **Formação de Professores: construindo e compartilhando conhecimento.** Porto Alegre: Mediação, 2002.
- BORTOLATO, M. M.; CRUZ, D. M. **Adoção do moodle por professores universitários na perspectiva da teoria ator-rede.** Educação em Perspectiva, Viçosa, MG, v. 10, p. e019032, 2019. DOI: 10.22294/eduper/ppge/ufv.v10i0.7093.

Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/7093>. Acesso em: 29 out. 2023.

BRASIL. **Lei nº 14.218, de 13 de setembro de 2021. Altera a Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020**, para dispor sobre a validade das normas educacionais a serem adotadas, em caráter excepcional, enquanto perdurarem a crise sanitária decorrente da pandemia da Covid-19 e suas consequências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2021/Lei/L14218.htm. Acesso em: 20 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP n. 5, de 28 de abril de 2020**. Brasília, DF: MEC/CNE, 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?> Acesso em: 13 out. 2022.

BRASIL. **Medida Provisória nº 934, de 1º de abril de 2020a**. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/medida-provisoria-n-934-de-1-de-abril-de-2020-250710591>. Acesso em: 10 out. 2022.

BRASIL. **Portaria nº 343, de 17 de março de 2020**. [Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais...] - Covid-19. D.O.U 18/03/2020. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 10 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Nota de Esclarecimento, de 18 de março de 2020**. Brasília, DF, p. 1-2, 18mar. 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=142021-nota-de-esclarecimento-Covid-19. Acesso em: 10 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Saúde. Gabinete do Ministro. **Portaria n. 188, de 03 de fevereiro de 2020**. Declara Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional (ESPIN) em decorrência da Infecção Humana pelo Novo Coronavírus (2019-nCoV). Diário Oficial da União, ed. 24-A, seção 1, Brasília, DF, p. 1, 04 fev. 2020a. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-188-de-3-de-fevereiro-de-2020-241408388>. Acesso em: 12 set. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Superior (CES). **Parecer CNE/CES nº 498/2020**. Prorrogação do prazo de implantação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2020-pdf/157501-pces498-20/file>. Acesso em: 20 out. 2022.

BRASIL. **Resolução cne/cp nº 1, de 27 de outubro de 2020**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2020-pdf/164841-rcp001-20/file>. Acesso em: 10 set. 2022.

BRASIL. **Resolução cne/cp nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 10 set. 2022.

BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 01 nov 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 01 nov 2022.

BUCKINGHAM, David. **Media Education: Literacy, Learning, and Contemporary Culture.** Cambridge, UK: Polity Press. 2003.

BUCKINGHAM, David. Cultura Digital, Educação Midiática e o Lugar da Escolarização. **Revista Educação e Realidade.** Porto Alegre, vol. 35, n 3, p. 37-58, set/dez, 2010.

BUCKINGHAM, David. **Cultura digital, educação midiática e o lugar da escolarização.** Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 37-58, 2010. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/13077/10270>. Acesso em: 16 set. 2022.

BUZATO, M. E. K. **Letramento digital: um lugar para pensar em internet, educação e oportunidades.** In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO EDUCAREDE, 3., São Paulo, 2006. Anais... São Paulo: CENPEC, 2006. s/p.

CAZDEN, C; COPE, B.; FAIRCLOUGH, N.; GEE, J.P.; et al. (New London Group) (1996). **A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures.** In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Eds.). *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures.* London: Routledge, 2000. p. 9-37

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Orçamento 2021 é sancionado; Educação, Economia e Defesa têm maiores cortes.** Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/749955-orcamento-2021-e-sancionado-educacao-economia-e-defesa-tem-maiores-cortes/>. Acesso em 27 de out. 2023.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean et al (Orgs.). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p. 295-316.

COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. (Orgs.) **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas.** Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

COSCARELLI, C.; CORRÊA, H. **Letramento digital (verbete).** In: MILL, D. (org.). *Dicionário Crítico de Educação e Tecnologias e de Educação a Distância.* Campinas: Papirus, 2018. p. 385 - 387.

CPLP. Comunidade dos Países de Língua Portuguesa. **O enfrentamento da Covid-19 nos países CPLP.** Disponível em: <http://www.conass.org.br/biblioteca/download/7413/>. Acesso em 05 fev. 2023.

CRUZ, D. M. O professor midiático em tempos de pandemia: novos conteúdos e habilidades, desafios e possibilidades criativas. In: Rafael Gué Martini; Patricia Jantsch Fiuza; Ademilde Silveira Sartori. (Org.). **Educomunicação em Tempos de Pandemia: Práticas e Desafios**. 1ed.São Paulo: Associação Brasileira de Pesquisadores e Profissionais em Educomunicação, 2021, v. 1, p. 48-59.

CRUZ, Dulce Márcia; SOUZA, Terezinha Fernandes Martins de. Letramento midiático. In: MILL, Daniel. (org). **Dicionário Crítico de Educação e Tecnologia e de Educação a Distância**. Campinas, SP: Papyrus, 2018.

CRUZ, Dulce Márcia; VENTURA, Lidnei. Mídia. In: MILL, Daniel. (org). **Dicionário Crítico de Educação e Tecnologia e de Educação a Distância**. Campinas, SP: Papyrus, 2018.

CRUZ, Dulce Márcia. **Formação Docente e Mediação Pedagógica em Cursos de Licenciatura a Distância do Sistema Universidade Aberta do Brasil**. Revista Inter Ação, Goiânia, v. 35, n. 2, p. 341–358, 2011. DOI: 10.5216/ia.v35i2.13129. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/13129>. Acesso em: 11 nov. 2022.

CRUZ, Dulce; VENTURA, Lidnei; SOUZA, Thais. **Multiletramento e Produção de Identidade na Sociedade Contemporânea: Analisando Enunciados Multimodais**. Reflexão e Ação. 2015. Dói:10.17058/rea.v23i1.5831. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/28122577>. Acesso em 11 nov. 2022.

CRUZ, Dulce Márcia. Letramento midiático na educação a distância. In: Fernando Selmar Rocha Fidalgo; Wagner José Corradi; Reginaldo Naves de Souza Lima; André Favacho; Eucídio Piimenta Arruda. (Org.). **Educação a distância: meios, atores e processos**. 1ed.Belo Horizonte: CAED UFMG, 2013, v. 1, p. 1362.

CRUZ, D. M. **A construção do professor midiático: o docente comunicador na educação a distância por videoconferência**. Cadernos de Educação v. 30, UFPel, Pelotas, p. 01-15, 2008.

CUNHA, Maria Isabel da. Inovações pedagógicas: o desafio da reconfiguração de saberes na docência universitária. In: PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel de. (Orgs.) **Pedagogia universitária**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

DUARTE, S. V. & Furtado, M. S. **Manual para Elaboração de Monografias e Projetos de Pesquisa**. UNIMONTES, 236. 1991.

ESPÍNDOLA, M. B. (2010). **Integração de Tecnologias de Informação e Comunicação no Ensino Superior: Análise das experiências de professores das áreas de ciências e da saúde com o uso da Ferramenta Constructore**. Tese (doutorado). Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro.

FALKENBACH, M., GREER, S.L. **Negação e distração: como a direita radical populista responde ao COVID-19**: Comentário sobre “Uma revisão abrangente da influência dos partidos do PRR na política de bem-estar e suas implicações para a

saúde da população na Europa”. Revista Internacional de Política e Gestão de Saúde, 2021; 10(9): 578-580. DOI: 10.34172/ijhpm.2020.141. Disponível em: https://www.ijhpm.com/article_3880.html. Acesso 26 nov. 2023.

FANTIN, Monica. **Os cenários culturais e as multiliteracies na escola.** Comunicação e Sociedade, Porto. vol. 13, p. 69-85, 2008.

FANTIN, Monica.; RIVOLTELLA, Pier Cesare. **Crianças na era digital: desafios da comunicação e educação.** Revista de Estudos Universitários, Sorocaba – SP, v. 36, p. 1-12, 2010.

FANTIN. Monica. **Olhar de professor,** Ponta Grossa, 14(1): 27-40, 2011. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor>. Acesso em 10 out.2022.

FERRARI, Anusca. **DIGCOMP:** a framework for developing and understanding digital competence in Europe. Sevilha: JRC-IPTS, 2013. Disponível em: <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC83167/lb-na-26035-enn.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2023.

FERRARI, Anusca. **Digital competence in practice:** an analysis of frameworks. Technical Report, European Commission, Joint Research Centre, 2012. Disponível em: <https://ifap.ru/library/book522.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2023.

FERREIRA, F. I. **As lógicas da formação. Para uma concepção da formação contínua de professores como educação de adultos.** In: FORMOSINHO, J. (coord.). Formação de professores. Aprendizagem profissional e acção docente. Porto: Porto Editora, 2009. p. 201-219.

FONSECA, E. A. A.; BARRÉRE, E. **Possibilidades e Desafios na Utilização e Seleção de TDIC para o Ensino de Matemática em Escolas Públicas.** ULBRA, Canoas, RS.2013.

FREITAS, H. C. **Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação.** CEDES. Revista de Ciência da Educação. Políticas públicas para a educação: olhares diversos sobre o período de 1995 a 2002. vol. 23. n. 80. set. 2002. São Paulo: Cortez; Campinas: CEDES, 2002.

FULLAN, M. **The New Meaning of Educational Change** (4th ed.). New York: Teachers College Press. 2007

GAETA, Cecília; MASETTO, Marcos T. **O professor iniciante no ensino superior: aprender, atuar e inovar.** São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2013. p.139

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.
OLIVEIRA, Ramony Maria da Silva Reis. **A tutoria no contexto EAD.** Montes Claros/MG: UNIMONTES, 2012.

GIROUX, Henry A. **Praticando estudos culturais nas faculdades de educação.** In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). *Alienígenas da sala de aula.* Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p. 85-103.

GIROUX, Henry. A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem.** Trad. D. Bueno. Porto Alegre: ArtMed, 1997.

GOEDERT, L. et. al. **Mediação pedagógica e educação mediada por tecnologias digitais em tempos de pandemia.** *Revista Criar Educação*, Criciúma, 9, PPGE - UNESC, 2020.

HODGES, Charles et al. **The difference between emergency remote teaching and online learning.** *EDUCAUSE Review*, 2020. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>. Acesso em: 13 out. 2022.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** São Paulo: Cortez, 2002.

KAUARK, F. **Metodologia da pesquisa:** guia prático. Via Litterarum, 2010.

KELLNER, Douglas. SHARE, Jeff. **Educação para a leitura crítica da mídia, democracia radical e a reconstrução da educação.** Trad. Educ. Soc., Campinas, vol. 29, n 104, p. 687 -715. 2008. Disponível em: www.cedes.unicamp.br. Acesso em 15 out. 2022.

KIRKPATRICK, D. L., & Kirkpatrick, J. D. **Evaluating Training Programs: The Four Levels.** San Francisco, CA: Berrett-Koehler. 2006.

KINCHELOE, J. L. **A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno.** Trad. N. M. C. Pellanda. Porto Alegre: ArtMed, 1997.

WHITE, D.S. & LE CORNU, Alison. **Vistiors and residents: A new typology for online engagement.** *First Monday*. 16. 2011.

WHO [WORLD HEALTH ORGANIZATION]. **Global research on Coronavirus disease (Covid-19).** Geneva: World Health Organization, 2020. Disponível em: <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/global-research-on-novel-coronavirus-2019-ncov>. Acesso em: 10 set. 2022.

LAKATOS, E. M.; Marconi, M. A. **Fundamentos de Metodologia Científica.** Atlas.2003.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele (Ed.). **Digital Literacies: Concepts, Policies and Practices.** Nova York: Peter Lang, 2008.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. **“Nuevas Alfabetizaciones: tecnologías y valores”.** *Teknokultura*, Madri, v. 9, n. 2, p. 307-336, 2012. Disponível em: <http://www.teknokultura.net/index.php/tk/article/view/113/pdf>. Acesso em: 07 fev. 2023.

LEMKE, J. **Letramento metamidiático: transformando significados e mídias.** Rev. Trabalhos em Linguística Aplicada, Campinas: Unicamp, vol. 49, n.2, Jul/Dec. 2010.

LIMA, S. M.de. **Aprender para ensinar, ensinar para aprender: um estudo do processo de aprendizagem profissional da docência de aluno-já-professores.** Tese(doutorado) UFSCar, 2003.

MARGARIDA, Lucas. MOREIRA, António. TRINDADE, Anícia Rebelo. **DigComp 2.2: Quadro europeu de competência digital para cidadãos com exemplos de conhecimentos, capacidades e atitudes.** UA Editora. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.48528/4w7y-j586>. Acesso em 20 out. 2023.

MARTÍN-BARBERO, Jesus. **A Comunicação na Educação.** São Paulo: Contexto, 2014. 155 p.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. **Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia.** Prefácio de Nèstor Garcia Canclini. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009.

MARTÍN-BARBERO, Jesus. **Apuntes para una história de las matrices culturales de la massmediación.** In: FORO INTERNACIONAL DE LA COMUNICACIÓN SOCIAL: COMUNICACIÓN Y PODER,1., 1982, Lima. Anales Lima: IPAL,1982. p.1-3

MARTIN-BARBERO, Jesús. **De los medios a las mediaciones: Comunicación, cultura y hegemonía.** Barcelona, Spain: Gustavo Gili. 1997.

MARTINS, José Lauro. **A gestão da aprendizagem em ambiente virtual.** (tese) Doutorado em Ciências da Educação Especialidade de Tecnologia Educativa. Universidade do Minho: Instituto de Educação. Tocantins. 2014.

MATTAR, João; RAMOS, Daniela Karine. **Metodologia da pesquisa em educação: Abordagens Qualitativas, Quantitativas e Mistas.** São Paulo: Edições 70, 2021, p. 125.

MATTAR, João. **Educação a Distância, Ensino Remoto Emergencial e Blended Learning: Metodologias E Práticas** in: MATTAR, João. (Org.). Educação A Distância Pós-Pandemia: Uma Visão do Futuro. 1. ed. São Paulo. Artesanato Educacional, 2022. p.6-16.

MATTAR, João. **Metodologias ativas para a educação presencial, blended e a distância.** São Paulo: Artesanato Educacional, 2017.

MILL, D. R. S.; RIBEIRO, L. R. C; OLIVEIRA, M. R.G. (Org.). **Polidocência na educação a distância: múltiplos enfoques.** São Carlos, SP: EdUFSCar, 2010.

MISHRA, Punya; KOEHLER, Matthew J. **Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge.** Teachers College Record, 108(6), 1017-1054, 2006.

MORAES, Denise Rosana da Silva. **O Programa de Mídias na Educação e na Formação de Professores/as: limites e possibilidades.** Tese de Doutorado em Educação - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, Paraná, 2013.

MORAN, J. M. **Sala de Aula Interativa.** Campinas, Brazil: Papirus. 2013.

MORAN, J. M. **Propostas de mudança nos cursos presenciais com a educação on-line.** 11º Congresso Internacional de Educação a Distância – ABED – Associação Brasileira de Educação a Distância. Salvador, BA, 2004. Disponível em: <http://www.eca.usp.br/prof/moran/propostas.htm>. Acesso em: 11 nov. 2022.

MOROSINI, Marília Costa. Docência universitária e os desafios da realidade nacional. In: MOROSINI, Marília Costa. (Org.) **Professor do Ensino Superior: Identidade, docência e formação.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000.

NECKEL, Roselane. KÜCHLER, Alita Diana Corrêa. (Org.) **UFSC 50 anos: trajetórias e desafios.** Florianópolis: UFSC, 2010. 480 p.

NÓVOA, A. **Os professores e as histórias da sua vida.** In: A. Nóvoa (Ed.), Vidas de professores. Porto, Portugal: Porto Editora. 1992.

OPAS. **Histórico da pandemia de Covid-19** Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>. Acesso em: 20 jan. 2023.

PAPERT, S. **The connected family: bridging the digital generation gap.** Atlanta, GA: Longstreet Press, 1996.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior.** 2a ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PINTO, Álvaro Vieira. **Conceito de Tecnologia.** 2, Contraponto. 2005.

PINTO, Álvaro Vieira. **Ciência e Existência.** Editora Civilização Brasileira S.A. Rio de Janeiro, 1969.

PRETTO, Nelson de Luca. **Uma escola sem/com futuro: educação e multimídia.** 8 ed. Salvador, BA: Edufba, 2013.

RIVOLTELLA, P. C. **Mass media, educazione, formazione.** In: MASTERMANN, L. A scuola di media, educazione, media e democrazia nell'Europa degli anni'90. Brescia: La Scuola, 1997. p. 5-29.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei; BIRNFELD, Carlos André. **Educação Remota em Tempos de Pandemia e Pós-Pandemia: Legislação Aplicável, Aulas Remotas e Retomada das Atividades Presenciais na Educação Superior.** 1ed. Florianópolis. Habitus, 2022.

ROJO, R. **Gêneros discursivos do círculo de Bakhtin e multiletramentos**. In: ROJO, R. [org.]. *Escol@conectad@: os multiletramento e as tics*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

ROJO, R.; MOURA, E. [orgs]. **Multiletramentos na Escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SANTA CATARINA. **Decreto nº 515, de 17 de março de 2020**. Governo do Estado. Florianópolis/SC, 2020.

SANTA CATARINA. **Decreto nº 525, de 23 de março de 2020**. Governo do Estado. Florianópolis/SC, 2020.

SANTA CATARINA. **Decreto nº 562, de 17 de abril de 2020**. Governo do Estado. Florianópolis/SC, 2020.

SANTAELLA, L. **Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo**. São Paulo, Paulus, 2004.

SCHÖN, D. A. **Educating the Reflective Practitioner**. San Francisco, CA: Jossey-Bass. 1987.

SGUISSARDI, Valdemar. **Universidade Pública Estatal: entre o público e o privado/mercantil**. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 26, n. 90, p. 191-222, jan./abr. 2005.

SILVERSTONE, Roger. **Por que estudar a mídia?** Trad. Milton Camargo Mota. São Paulo: Loyola, 2002.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

TARDIF et al. **Formação dos professores e contextos sociais: perspectivas internacionais**. Porto, Portugal: Ed. Rés, 1997.

UDESC. **A Educação em Tempos de Pandemia: Soluções Emergenciais Pelo Mundo**. Observatório do Ensino Médio em Santa Catarina. Disponível em: <https://www.udesc.br/ensinomedioemsc>. Acesso em: 15 de maio. 2023.

UFSC. **Confere/UFSC, projeto da Agência de Comunicação da Universidade Federal de Santa Catarina**. Disponível em: <https://noticias.ufsc.br/2021/08/confere-ufsc-projeto-checa-publicacoes-que-atacam-a-ufsc-com-desinformacao/>. Acesso em 15 de Jun. 2023.

UFSC. PROEX - Pró-Reitoria de Extensão (Florianópolis). **Capacitação Docente para o uso dos Sistemas UFSC: Páginas, Inscrições, Certificados, Moodle Grupos, Arquivos e Repositório Institucional**, 2020. Disponível em: <https://proex.ufsc.br/2020/11/>. Acesso em: 13 out. 2022.

UFSC. PROFOR - Programa de Formação Continuada (Florianópolis). **Cursos na modalidade a distância com inscrições abertas em 2020**, 2020. Disponível em: <http://profor.prograd.ufsc.br/page/2/>. Acesso em: 13 out. 2022.

UFSC. SED - Secretaria de Educação a Distância (Florianópolis). **Cartilha do Docente para Atividades Pedagógicas Não Presenciais**, 2020. Disponível em: <https://sead.paginas.ufsc.br/files/2020/04/Cartilha-do-Docente-APNP-UFSC.pdf>. Acesso em: 13 out. 2022.

UFSC. UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. **Resolução Normativa nº 140/2020/CUn, de 21 de julho de 2020**. Florianópolis, SC, 2020. Disponível em: https://coronavirus.paginas.ufsc.br/files/2020/08/Resolu%C3%A7%C3%A3o_Normativa_n%C2%BA_140.2020.CUn_retificada.pdf. Acesso em 10 out. 2022.

UFSC. UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. **As Atividades da UFSC na Pandemia de Covid-19. Comitê de Combate à Pandemia do Covid-19**. Comitê Assessor de 19 de junho de 2020. Florianópolis, SC, 2020. Disponível em: <https://noticias.paginas.ufsc.br/files/2020/06/RelatorioCovid19-comit%C3%AA-assessor-UFSC-atualizado.pdf>. Acesso em 10 nov. 2022.

UFSC. UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. **Portarias Normativas nº 352/2020/GR e no 353/2020/GR de 16 de março de 2020**. Florianópolis, SC, 2020. Disponível em: <http://notes.ufsc.br/aplic/boletim.nsf/3f3a06701f450e330325630d004c4e29/81b3ba3c209133bd0325852d007d2d90?OpenDocument>. Acesso em 10 out. 2022.

UFSC. **UFSC é a 8ª melhor universidade do Brasil pelo QS World University Rankings**. Disponível em: <https://noticias.ufsc.br/2023/09/ufsc-e-classificada-como-8a-melhor-universidade-do-brasil-pelo-qs-world-university-rankings/>. Acesso em 10 de Out. 2023.

UFSC. COORDENADORIA DO ARQUIVO CENTRAL (Florianópolis). **Comissão Permanente de Avaliação de Documentos**. 2020. Disponível em: <https://cpad.paginas.ufsc.br/funcoes-e-atribuicoes/>. Acesso em: 13 out. 2022.

UFSC. Subcomitê Acadêmico. **Diagnóstico institucional 2020** (Florianópolis). Disponível em: <https://coronavirus.ufsc.br/subcomite-academico/> Acesso em: 10 ago.2023

UFSC. Notícias. **A UFSC quer ouvir você: responda à pesquisa sobre atividades acadêmicas durante a pandemia** (Florianópolis). Disponível em: <https://noticias.ufsc.br/2020/06/a-ufsc-quer-ouvir-voce-responda-a-pesquisa-sobre-atividades-academicas-durante-a-pandemia/> Acesso em: 10 ago. 2023.

UNESCO (2020). **COVID-19 impact on education**. Disponível em: <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>. Acesso em: 11 Jun. 2020.

UNESCO. **Organisation des Nations Unies pour L'éducation, La Science Et La Culture** (UNESCO). L'éducation aux médias. Paris, 1984.

ANEXO A
SÍNTESE DE RECOMENDAÇÕES DO SUBCOMITÊ ACADÊMICO PARA FASE 1
REFERENTE A ESTUDANTES

Quadro 2 - Síntese de recomendações do Subcomitê Acadêmico para a Fase 1 no que se refere a Estudantes¹³

FASE 1: Não presencial			
Problema	Quantidade de estudantes impactados		Ações a serem tomadas
	Cenário otimista	Cenário pessimista	
(A) Condições técnicas de equipamento e acesso			
1. Estudantes sem equipamento de uso individual	5121	16693	<ul style="list-style-type: none"> • Oferecer diferentes soluções para a provisão de equipamentos a todos os estudantes, como: • Editais de empréstimo de equipamentos (notebooks, smartphones) para estudantes • Aquisição de equipamentos por parte da UFSC • Campanhas de doação de equipamentos • Organização de sistema de revezamento no uso dos laboratórios de informática, para estudantes que morem na cidade onde a UFSC tem campus, com anuência do Comitê Científico¹⁴
2. Estudantes sem conexão suficiente à internet	2846	15246	<ul style="list-style-type: none"> • Fornecimento de pacotes de internet para estudantes (direto ou por meio de um auxílio financeiro) • Negociação com provedores de internet para concessão de planos com bônus de dados adicionais e/ou descontos para os estudantes • Organização de sistema de revezamento no uso dos laboratórios de informática, para estudantes que morem na cidade

¹³ Os quadros 2 e 5 contêm estimativas de quantidades de estudantes impactados, divididas em cenário "otimista" e "pessimista". Ambos os cenários têm como referência o "Diagnóstico institucional UFSC - Junho 2020". A quantificação otimista considera que a proporção de respostas se manteria entre os estudantes que não participaram do levantamento. O valor é calculado aplicando a proporção de resposta (referente à questão relacionada ao tema do quadro) ao total de estudantes (36.792, soma de alunos de graduação, pós-graduação e educação básica). É possível ainda que o valor real seja inferior, ou seja, o cenário otimista representa um limite inferior mas não define o limite inferior mínimo. A quantificação pessimista considera que todos os não respondentes selecionariam as opções problemáticas. O valor é calculado somando o número de respostas (referente à questão relacionada ao tema do quadro) ao número de não respondentes (13443, nos três níveis de ensino). Este cenário define o limite superior máximo.

¹⁴ O Comitê Assessor observa que liberar acesso a laboratórios de informática na Fase 1 não é coerente com as medidas de controle sanitário previstas para esta etapa.


ANEXO B
RECOMENDAÇÕES DO SUBCOMITÊ ACADÊMICO PARA FASE 1 REFERENTE A
DOCENTES

RECOMENDAÇÃO	ESTIMATIVA DE PÚBLICO ALVO
1. Desvinculação do calendário das Unidades Universitárias (Centros): o GT entende que a realidade de cada Centro é distinta e que as decisões quanto ao calendário devam considerar as particularidades de cada Unidade Universitária.	–
2. Desvinculação do calendário da graduação e da pós-graduação: da mesma forma, recomenda-se a desvinculação neste caso, pois a realidade dos cursos de graduação é muito distinta da realidade dos programas de pós-graduação. ¹⁸	–
3. Quanto ao Planejamento e Acompanhamento de Atividades Docentes (PAAD), propõe-se que sejam discutidas pela CPPD (com apoio da AGU-UFSC nas questões relacionadas a exigências legais) alternativas para que a carreira do docente não seja prejudicada em decorrência desse período no qual as atividades acadêmicas não poderão ser realizadas de forma presencial.	–
4. Quanto às atividades curriculares dos docentes fora das instalações da UFSC, propõe-se que os Departamentos façam o mapeamento das necessidades, respeitando as normas das instituições conveniadas.	–
5. Quanto à infraestrutura de trabalho dos docentes, em conformidade com a proposta de Resolução elaborada pelo Subcomitê Acadêmico, propõe-se que a UFSC ofereça condições adequadas de trabalho para que o docente consiga realizar as atividades não presenciais. Nesta perspectiva, propõe-se que os Departamentos devam verificar com os professores se estes têm condições de desenvolverem as atividades não presenciais em casa durante o período de excepcionalidade delimitado pelo Calendário Suplementar ou se devem adotar alguma das três alternativas a	Estimativa de: <ul style="list-style-type: none"> • 241 docentes sem acesso adequado à internet; • 55 sem computador de mesa ou notebook; e • 692 sem condição suficiente para

¹⁸ O Comitê Assessor observa que as recomendações constantes dos itens 1 e 2 deste quadro não foram contempladas pelo Subcomitê Acadêmico em termos da reformulação do Calendário Suplementar Excepcional apresentado na seção 3.5 deste relatório. Além disso, o Comitê observa que é relevante explicitar os princípios que irão embasar tal diferenciação.

ANEXO C

RELATÓRIOS DOS SUBCOMITÊS DA UFSC



UFSC

UFSC disponibiliza relatórios dos subcomitês de Combate à Pandemia de Covid-19

📅 24/06/2020 07:24

[Divulga](#)

[Semana](#)

[TV UFSC](#)

AGECOM

[Conheça a Agecom](#)

[Sugestões e Críticas](#)

DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA

[UFSC Ciência](#)

REDES SOCIAIS

[Facebook](#)

Os relatórios e toda a documentação gerada pelo Comitê de Combate à Pandemia de Covid-19 na UFSC, o Comitê Assessor e os Subcomitês Acadêmico, de Assistência Estudantil, Científico, de Comunicação e de Infraestrutura e Administração estão disponíveis e toda a comunidade Universitária por meio de processo cadastrado no Sistema de Processo Administrativo (SPA). O material foi disponibilizado a pedido do reitor Ulbaldo Cesar Belthazar, para possibilitar acesso antecipado aos membros do Conselho Universitário (CUU). Ainda nesta semana o Conselho deverá ser convocado para iniciar o debate a respeito das propostas.

Para acessar, basta visitar o site <https://solar.agecom.ufsc.br/solar/>, efetuar login com o IDUFSC, e buscar o Processo cadastrado sob o número 23080.024153/2020-57.

O Processo inclui documentos, portarias, relatórios e outros. Também é possível acessar os principais relatórios nos PDFs disponíveis nos links abaixo:

- [Relatório Completo do Comitê Assessor](#) (reúne uma síntese das principais propostas)
- [Relatório Preliminar Subcomitê Acadêmico](#)
- [Relatório Preliminar Subcomitê de Assistência Estudantil](#)
- [Relatório Preliminar Subcomitê Científico](#)
- [Relatório Preliminar Subcomitê de Comunicação](#)
- [Relatório Preliminar Subcomitê de Infraestrutura e Administração](#)

ANEXO D

QUESTIONÁRIO: PANDEMIA COVID-19 DOCENTES/ UFSC

Realizada em: 20201 Código: 1317
 Público-Alvo: Docentes da Instituição (todos).....
 Quantidade de participantes: 2512

Pandemia COVID-19 - Docentes

Diagnóstico institucional

Retomada das atividades

1.Como você considera a sua conexão à internet fora do Campus da UFSC?	
Tenho acesso à internet com conexão suficiente para ministrar atividades não presenciais	2305
Não tenho acesso à internet com conexão suficiente para ministrar atividades não presenciais	207
2.Você possui computador de mesa ou notebook para acessar a internet fora do Campus da UFSC?	
Sim	2476
Não	36
3.Você possui tablet ou smartphone para acessar a internet fora do Campus da UFSC?	
Sim	2322
Não	190
4.Os equipamentos que você utiliza para acessar a internet fora do Campus da UFSC para ministrar atividades pedagógicas não são de uso individual?	
Sim	2244
Não	268
5.Como você avalia a sua privacidade e o silêncio no seu ambiente de trabalho em casa?	
Insuficiente para ministrar atividades pedagógicas não presenciais	620
Suficiente para ministrar atividades pedagógicas não presenciais	1892
6. Como você avalia sua familiaridade com o uso de tecnologias digitais em educação?	
Excelente	236
Boa	1456
Ruim	735
Péssima	85
7.Você gostaria de receber capacitação sobre a plataforma Zoom?	
Sim	1536
Não	609
Não sei opinar, pois não conheço a plataforma	367
8.Você gostaria de receber capacitação sobre a plataforma Google Meet ?	
Sim	1612
Não	569
Não sei opinar, pois não conheço a plataforma	331
9.Você gostaria de receber capacitação sobre a plataforma Jitsi?	
Sim	1163
Não	495
Não sei opinar, pois não conheço a plataforma	854
10.Você gostaria de receber capacitação sobre a plataforma WebConf/BigBlueButton?	
Sim	1355
Não	308

Não	1085
12. Você necessita de recursos de acessibilidade para ministrar atividades pedagógicas não presenciais?	
Sim	529
Não	1983
13. Você precisa utilizar a biblioteca da UFSC (de forma física) como forma de apoio às atividades pedagógicas não presenciais?	
Sim	381
Não	2131
14. Como você avalia sua familiaridade o Moodle?	
Excelente	218
Boa	1639
Ruim	555
Péssima	100
15. Você consegue realizar ações básicas no Moodle (formas de acesso, criar e configurar disciplinas, envio de mensagens, inserção participantes, recursos e atividades, agrupamento de turmas, acesso de visitantes, frequência, criar avaliações diversas com ou sem de notas, etc...) SEM ajuda?	
Sim	1821
Não	691
16. Você consegue realizar ações avançadas no Moodle (gerenciar as ferramentas inserir e excluir textos e arquivos diversos tais como mp4, vídeos, podcasts, URL, links, criar salas de aula para uso em tempo real, gravar videoaulas, realizar conferências, gerenciar de ferramentas para alterar o layout do Moodle à necessidade do curso, gerenciar de ferramentas de gamificação, etc) SEM ajuda?	
Sim	605
Não	1907
17. Você gostaria de receber capacitação para utilizar recursos básicos do Moodle?	
Sim	1189
Não	1323
18. Você gostaria de receber capacitação para utilizar recursos avançados do Moodle?	
Sim	2146
Não	366
19. Durante a fase de realização das atividades acadêmicas não presenciais, você gostaria de ter acesso à sua sala de trabalho na UFSJ respeitando o distanciamento social, o uso de equipamentos de proteção individual, criando escalas de uso da sala, e todas as regras de prevenção e controle da COVID-19?	
Sim	1359
Não, ainda não me sinto seguro(a)	1153
20. Na sua opinião, no seu departamento há dificuldades pedagógicas (formas de avaliação, readequação dos planos de ensino, etc) desenvolvimento de atividades pedagógicas não presenciais?	
Sim	1498
Não	1014
21. Na sua opinião, no seu departamento há dificuldades em relação a aulas práticas para o desenvolvimento de atividades pedagógicas presenciais?	
Sim	1910
Não	602
22. Você possui dificuldades técnicas (falta de familiaridade com o uso de tecnologias digitais, falta de equipamentos, etc...) para mi	

..... pedagógicas não presenciais.

Não	1425
23. Você possui dificuldades pessoais (falta de ambiente em casa propício para ministrar as aulas, sobrecarga de atividades, dificuldades familiares, trabalho doméstico, impossibilidade de limitar os horários e a carga horária de trabalho) para ministrar atividades pedagógicas presenciais?	
Sim	835
Não	1677
24. Na sua opinião, no seu departamento há dificuldades relacionadas à inclusão (como a oferta de materiais didáticos acessíveis) desenvolvimento de atividades pedagógicas não presenciais?	
Sim	1349
Não	1163
25. Você considera que "quadro para escrever ou desenhar" é um recurso necessário para ministrar atividades pedagógicas não presenciais?	
Sim	1021
Não	1491
26. Você considera que "câmara e/ou tripé" são recursos necessários para ministrar atividades pedagógicas não presenciais?	
Sim	1412
Não	1100
27. Você considera que "microfone e/ou fone de ouvido" são recursos necessários para ministrar atividades pedagógicas não presenciais?	
Sim	2151
Não	361
28. Você considera que "dispositivos especiais de iluminação" são necessários para ministrar atividades pedagógicas não presenciais?	
Sim	809
Não	1703
29. Em sua opinião, qual estrutura fora da UFSC é a mais indispensável para o retorno das atividades presenciais?	
Transporte Municipal	1507
Transporte Intermunicipal	211
Escolas de Educação Básica	299
Outras	495
30. No possível retorno gradual de algumas atividades de ensino presenciais, na sua opinião, qual a importância da abertura do Reitorado Universitário?	
Muito importante	2196
Pouco importante	316
31. No possível retorno gradual de algumas atividades de ensino presenciais, na sua opinião, qual a importância da abertura da Biblioteca Universitária?	
Muito importante	1909
Pouco importante	603
32. No possível retorno gradual de algumas atividades de ensino presenciais, na sua opinião, qual a importância da abertura dos Laboratórios de Informática para os estudantes?	
Muito importante	2164
Pouco importante	348
33. No possível retorno gradual de algumas atividades de ensino presenciais, na sua opinião, qual a importância da abertura dos	

Unidade Acadêmica	2364
Hospital Universitário	75
35. Neste semestre, você possui atividades de ensino:	
Somente na graduação	1238
Na graduação e pós-graduação	965
Somente na pós-graduação	58
No NDI	21
No Colégio de Aplicação	94
Não estou vinculado a atividades de ensino neste semestre	136
36. Para que você ministre disciplinas práticas presencialmente, existe necessidade de alguma readequação de espaço físico?	
Sim	1208
Não	429
Não estou ministrando disciplinas práticas neste semestre	560
Não se aplica	315
37. Qual a sua faixa etária?	
até 24 anos	11
25-34 anos	269
35-44 anos	944
45-54 anos	634
55-64 anos	512
mais de 65 anos	142
38. Você já foi diagnosticado com a COVID-19?	
Sim	12
Não	2467
Prefiro não responder	33
39. Você faz parte do grupo de risco à COVID-19*, sendo necessário permanecer em trabalho remoto, mesmo após o retorno às atividades presenciais? (*Exemplos: 60 anos ou mais, hipertensão, diabetes, cardiopatias, obesidade, doenças autoimunes, doenças respiratórias crônicas, gestante, lactante).	
Sim	818
Não	1694
40. Você mora na mesma casa com alguma pessoa do grupo de risco ou que tenha alguma necessidade especial*, sendo necessário permanecer em trabalho remoto, mesmo após o retorno às atividades presenciais? (*Exemplos: 60 anos ou mais, hipertensão, diabetes, cardiopatias, obesidade, doenças autoimunes, doenças respiratórias crônicas, gestante, ou tem filhos em idade de zero a 12 anos, ou de saúde em atividade em clínicas e hospitais, pessoas com deficiência que necessitem de suporte pessoal).	
Sim	1261
Não	1251
41. Você tomou vacina influenza (gripe) em 2020?	
Sim	1449
Não	1063
42. Caso algum membro do seu núcleo familiar (que more com você) teste positivo para COVID-19, você tem como ficar isolado(a)?	
Não se aplica, eu moro sozinho	319
Sim	964

Realizada em: 20201 Código: 1317
Público-Alvo: Docentes da Instituição (todos)
Quantidade de participantes: 2512

Pandemia COVID-19 - Docentes

Diagnóstico Institucional

43. Durante o ensino regular presencial, qual meio de transporte você utiliza com mais frequência?

Bicicleta ou moto	111	4,42%
Ônibus municipal	132	5,25%
Ônibus intermunicipal	17	0,68%
Carona, transporte por aplicativo ou táxi	72	2,87%
Carro próprio	1824	72,61%

ANEXO E
OFÍCIO Nº 2/2020/ - PORTARIA Nº 750/2020/GR



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
COMITÊ DE COMBATE À PANDEMIA DO COVID-19
COMITÊ ASSESSOR
PORTARIA nº 750/2020/GR

OFÍCIO Nº 2/2020/CA/CCPC/UFSC

Florianópolis, 12 de junho de 2020.

Ao Leonardo Meurer
Departamento de Sistemas de Informação
Superintendência de Governança Eletrônica e Tecnologia da Informação e Comunicação

Assunto: Anonimização banco de dados pesquisa COVID-19 para divulgação

Prezado Senhor,

1. Solicito que o banco de dados da pesquisa COVID-19-UFSC seja anonimizado, para que os dados brutos possam ser disponibilizados à comunidade universitária.
2. As planilhas anônimas devem ser gravadas em arquivos separados: docentes, técnicos-administrativos e discentes, e a forma de obtenção dos dados seja apresentada.
3. Além disso, solicito que o dashboard também seja anonimizado e que seja providenciado um link de acesso público.
4. O acesso público deverá ser disponibilizado nesta segunda-feira, 15 de junho, a partir de 11 horas da manhã. Gostaria de ter o link ainda nesta sexta para inserir nos slides da apresentação.
5. Estou à disposição para quaisquer outros esclarecimentos.

Atenciosamente,



Documento assinado digitalmente
Graziela de Luca Canto
Data: 12/06/2020 10:42:53-0300
CPF: 573.310.859-04

GRAZIELA DE LUCA CANTO
Subcomitê Acadêmico
Portaria nº 754/2020/GR

ANEXO F
DEVOLUTIVA DA SETIC EM RESPOSTA AO OFICIO Nº 2/2020



Universidade Federal de Santa Catarina
Sistema de Gestão de Processos Digitais
Encaminhamento

Solicitação 023053/2020 Vol.: 0

Origem

Órgão: UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina
Sector: DSI/SETIC - Departamento de Sistemas de Informação
Responsável: Leonardo Meurer
Data encam.: 12/06/2020 às 14:39

Destino

Órgão: UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina
Sector: PROEX/UFSC - Pró-Reitoria de Extensão

Despacho

Motivo: Para Ciência

Despacho: Em relação a anonimização de dados, a SeTIC não tem equipe técnica com essa expertise, ou ainda dispõe de qualquer serviço ou sistema que consiga fazer essa análise e garanta a anonimização total dos dados. Em razão disso, não é possível atender a solicitação com garantia de total anonimização dos dados. Caso seja necessário, os dados brutos podem ser encaminhados ao subcomitê para que tome as providências cabíveis e necessárias.