



## **COMPETÊNCIAS DIGITAIS PARA DOCÊNCIA: um estudo com professores de uma universidade pública federal**

**NAHUAN ALAFF VIRGINO SOARES**

Universidade Federal de Pernambuco

[Nahuan.soares@gmail.com](mailto:Nahuan.soares@gmail.com)

**JOSÉ RICARDO COSTA DE MENDONÇA**

Universidade Federal de Pernambuco

[JRCM@ufpe.br](mailto:JRCM@ufpe.br)

### **RESUMO**

As tecnologias digitais têm transformado o trabalho docente no Brasil, em que novas competências, saberes e papéis surgem diante de mudanças sociais e culturais que tem impactado a educação. Dessa forma, os professores são desafiados a uma adaptação constante as inovações que ocorrem no ambiente e contexto educacional, como é o caso dos docentes que atuam no ensino superior, ao serem impulsionados a desenvolverem Competências Digitais para uma educação digital de qualidade, inclusiva e emancipatória. Com isso, esse trabalho científico possui a seguinte questão de pesquisa: Quais as dimensões das competências digitais necessárias aos (as) professores(as) do ensino superior? Dessa forma, a pesquisa é de natureza qualitativa, com caráter exploratório, no qual adota-se a entrevista semiestruturada como técnicas para coleta de dados. Para análise de dados, foi utilizado a análise de conteúdo de Bardin (2016) com técnica de análise categorial. Os dados obtidos apontam para a necessidade de o docente integrar quatro dimensões em seu processo formativo, que são Socioemocional, Sociocultural, Tecnológica e Pedagógica. Além disso, as experiências vividas no semestre remoto colaboram para a formulação de estratégias e políticas no âmbito institucional para uma educação digital de qualidade.

**Palavras-chave:** Competências Digitais. Trabalho Docente. Ensino Superios. TDICs

## 1. INTRODUÇÃO

A atuação profissional dos professores vinculados ao ensino superior tem demonstrado cada vez mais a necessidade de desenvolver e possuir novas competências e habilidades para acompanhar o ritmo das mudanças ocorridas na sociedade (PAIVA; MELO, 2008). Uma dessas mudanças que tem influenciado esses profissionais a manter esse ritmo de adaptações é a expansão do uso de recursos digitais no ambiente educacional e no mercado de trabalho (TAGARRO et al., 2020), pois as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) inseridas no processo de ensino-aprendizagem apresentam novas demandas no trabalho docente (LOPES; FÜRKOTTER, 2016), como é o caso de proporcionar aos estudantes maior autonomia em seu aprendizado, por meio da diversificação das atividades (ZUQUELLO; BALDO, 2019; KLEIN et al., 2020).

Nessa perspectiva para compreender a importância do uso das Tecnologias Digitais e seu uso efetivo na educação é necessário que os professores não se limite apenas ao uso em sala de aula, mas saber direcionar seu uso em busca de uma aprendizagem inclusiva para os atores envolvidos (ADELL; CASTAÑEDA, 2012; CASTAÑEDA; SALINAS; ADELL, 2020), pois “em um ambiente educacional qualificado, as tecnologias podem contribuir para que os estudantes se tornem, por exemplo, comunicadores, colaboradores, editores, produtores e, sobretudo, cidadãos informados e responsáveis” (SALES; MOREIRA; RAGEL, 2019, p. 95).

Com o advento do ensino remoto emergencial, consequência das medidas de isolamento social estabelecidas pelas entidades de saúde durante a pandemia do COVID-19, os processos educacionais passaram a mediar o ensino com maior frequência por meio das tecnologias digitais de forma (OTA; TRINDADE, 2020). Esse cenário educacional, permitiu “experimentar outras metodologias e práticas que levem em conta o potencial das tecnologias digitais em rede e favoreçam a colaboração, a autonomia, a criatividade e a autoria de professores e estudantes” (SOUZA, 2020, p. 117), o professor nessa perspectiva inovadora atua de forma colaborativa com os estudantes para atender aos objetivos educacionais.

Esse cenário evidenciou a necessidade de capacitação dos professores na utilização das ferramentas digitais nas atividades de ensino, tema já abordadas anteriormente a pandemia por agendas de órgãos internacionais, como a Sociedade Internacional para Tecnologia em Educação – ISTE, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO e a União Europeia. Estas agendas têm por finalidade orientar para a formação contínua dos professores, que resultam na capacidade de desenvolver as Competências Digitais (CDs) geradoras de novas práticas pedagógicas (LOUREIRO; MEIRINHOS; OSÓRIO, 2020).

Ao possuir as Competências Digitais, tema central desse estudo, favorece que os docentes tomem decisões acertadas para enfrentar os problemas em qualquer área dos ambientes e contexto de aprendizagem de sua vida, seja pessoal, profissional ou social (RADA; VIDAL; CERVERA, 2011), além de inovar no modo de aprender e ensinar (IZAGUIRRE, 2019). Visto que, a mobilização e reflexão das experiências diante do contexto vivenciado potencializa o desenvolvimento de novas competências, conforme abordado na corrente francesa de competências (ZARIFIAN, 2008;).

Autores como Perin, Freitas e Coelho (2021) indicam que os professores que possuem as CDs fazem uso consciente, seguro e crítico das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, nas atividades de ensino e aprendizagem, ou seja, é a “capacidade de compreender, usar e integrar tecnologias digitais para uma participação cidadã, em uma dimensão que exacerba o uso instrumental e se expande para o ético, crítico, cultural e empoderado” (PADULA et al., 2021, p. 222). Sendo assim, este estudo posiciona-se ao conceito que indica que as CDs “envolve a mobilização da formação e experiências do indivíduo, com a finalidade do uso criativo e consciente das TDICs disponível no ambiente e

contexto de trabalho para atender aos objetivos de ensino-aprendizagem, seja de forma on-line ou off-line” (SOARES; MENDONÇA; PAIVA, 2021, p. 10).

Desta forma, este trabalho pretende responder a seguinte pergunta de pesquisa: Quais as dimensões das competências digitais necessárias aos (as) professores (as) do ensino superior? Em que para colaborar na investigação foram definidas as seguintes questões norteadoras: 1- Como os(as) professores(as) avaliam suas experiências na ministração de aulas com tecnologias digitais? 2- Como os(as) professores(as) entendem os conceitos de ensino remoto, presencial, semipresencial e a distância? 3- Quais práticas de ensino são tendências no ensino mediado pelas tecnologias digitais? 4- Quais as dimensões das Competências Digitais de acordo com o relato dos (as) professores(as)?

A relevância deste trabalho é fundamentada com base na necessidade contínua de aprendizagem dos professores do ensino superior (ANTUNES; PLASZEWSKI, 2018; BLANCO; LACERDA, 2021). Além do que, a formação de professores, saberes e condições de trabalho docente no ensino superior necessitam de uma atenção especial por parte da comunidade científica, visto que o uso de TDICs tem transformado as práticas consideradas tradicionais (VARGAS; ZUCCARELLI; HONORATO, 2021). Os dados obtidos podem contribuir para a tomada de decisão dos professores, pois apresenta caminhos para o desenvolvimento profissional de forma individual e coletiva.

Além disso, este trabalho contribui para a instituição investigada ao situar as potencialidades e fragilidades do ensino remoto e com isso, planejar e criar cenários que favoreçam o uso das Tecnologias Digitais (OTA; TRINDADE, 2020, p. 213). Este posicionamento é baseado em Mendonça et al. (2012) no qual esclarecem que a instituição tem o papel de promover o ambiente e contexto de trabalho favorável ao desenvolvimento de novas competências necessárias ao trabalho, pois para Miranda et al. (2021) o ensino híbrido ou semipresencial, pode assumir um espaço abrangente como opção de oferta de ensino e para isso é fundamental que as instituições de ensino reformulem o projeto político-pedagógico para integrar as tecnologias digitais, de forma que o estudante possa aprender em um novo ambiente, que agora contempla o presencial e o digital. Logo, as Competências Digitais identificadas neste trabalho devem ser integradas nas possíveis adaptações a serem realizadas.

## **2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

### **2.1 COMPETÊNCIAS DOCENTES**

O professor, em suas diversas áreas de educação, do infantil ao superior, é a figura central na arte do ensino (GIL, 2020), profissão que está ligada diretamente ao ato do saber (MARCELO. 2009). No seu ofício assume responsabilidades de relacionamento, interação e envolvimento emocional, como é o caso de ser presente na vida do estudante, no qual requer estar aberto, ser disponível, tratar bem, saber direcionar os itinerários de sua carreira, como ter a capacidade de perceber as relações com o todo inserindo a emoção e o afeto, isto é, ser um agente de transformação (BOLFER, 2008). Cabe em sua missão profissional “facilitar, mediar, induzir, motivar e fomentar o conhecimento” (SANTOS et al, 2020, p.146).

Com a expansão dos recursos educacionais como data show, mídias digitais, softwares e redes sociais, essas relações de trabalho tem requerido novas competências e habilidades para atuação docente (BRANT; LUZ, 2012). Para Manzin, Moraes e Wissmann (2020) as competências para o ensino superior, são múltiplas e que devem ser atribuídas no planejamento curricular dos cursos. No modelo desenvolvido por Paiva (2007), os saberes relacionados a essa profissão são: a) docência, que é o ato gerenciar o conteúdo em sala de aula, b) pesquisa, domínio do processo para construção do conhecimento científico, c) extensão, promoção de atividades que aproximem a instituição da comunidade, d) gestão, capacidade de direcionar os recursos humanos e materiais para atender os objetivos da organização, e) avaliativos, saber analisar o ambiente como todo e fazer uso das informações

para estabelecer critérios, f) interpessoais, assumir e desenvolver relações individuais e grupais, e por fim, g) tecnológicas, que consiste em ter o domínio das tecnologias de informação e comunicação (TIC). Ainda, Mendonça et al. (2012), acrescentam os saberes avaliativos (capacidade de analisar informação e oferecer *feedback*) e Interpessoais (construir e manter relacionamento a nível individual e grupal).

Leal, Muylder e Cassundé (2017) apontam que estes saberes estão inter-relacionados, no qual o indivíduo está inserido em um processo contínuo de aprendizado, ou seja, o desenvolvimento enquanto profissional ocorre a todo instante, mesmo fora do contexto de trabalho, o que caracteriza a capacidade do indivíduo em ter autoconhecimento suficiente para orientar suas ações e alcançar resultados positivos em sua profissão. Nesse caso, o saber tecnológico vai além do uso adequado dos recursos disponíveis, é preciso integrar os demais saberes para obter êxito em suas atividades profissionais.

## 2.2- ENSINO MEDIADO PELAS TECNOLOGIAS DIGITAIS

As Tecnologias digitais (TDs) “viabiliza o encontro com outros seres – humanos e não humanos – com os quais é possível comunicar, interagir, perguntar, responder, planejar... criar, juntos” (KENSKI; MEDEIROS; ORDÉAS, 2019, p. 14), em que geralmente são utilizados como recursos: os computadores, *tablets*, mídias, *smartphones*, quadros interativos, aplicativos e outros recursos digitais que permitem a interação, compartilhamento, edição de vídeos e imagens, troca de arquivos, entre outros (ANASTÁCIO, 2021).

Esse cenário digital também contribui para novas oportunidades de oferta de ensino, em que a aprendizagem é caracterizada pela mediação de recursos tecnológicos, no qual o professor e o estudante possam manter a relação educacional, mesmo em espaços físicos diferentes, como é o caso do Ensino a Distância, compreendido como mecanismo para transmissão do conhecimento e democratização da formação profissional (BRAUER et al., 2018). Contudo, é necessário “ressignificar e a integrar suas potencialidades a favor da educação, de forma significativa para a aprendizagem do estudante, nas dimensões dos seus significados sociais e horizontes culturais” (BRANCO; CONTE; HABOWSKI, 2020, p. 139).

Outro fenômeno que impulsionou o uso das TDICs no ensino superior, foi a Portaria 345 do MEC de 2020 que permitiu o ensino remoto emergencial, de caráter excepcional devido a pandemia do COVID-19. No primeiro artigo dessa portaria, declara que fica autorizado

“[...] a substituição das disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação, por instituição de educação superior integrante do sistema federal de ensino, de que trata o art. 2º do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017” (BRASIL, 2020).

Este modo de ensino, permitiu que as IES dessem continuidade as atividades de ensino, como possibilitou, segundo Nascimento e Silva (2021) a diminuição dos riscos de contaminação pela Covid-19, pois dispensa deslocamento para o campus, economizando tempo, maior flexibilidade e autonomia para organização do cronograma de estudos, o desenvolvimento de habilidades para utilizar diferentes e variadas ferramentas tecnológicas digitais e por fim, permite conciliar trabalho e estudo.

Entretanto, esse fenômeno também evidenciou e contribui para o agravamento da desigualdade social dos estudantes (PIRES, 2021; TELES; SILVA; GOMES, 2021), precarização de trabalho docente (PEREIRA; FERRAZ; FERRAZ, 2021), aumento da carga horária *online* involuntária de trabalho (SANTOS; SILVA; BELMONTE, 2021) e adoecimento mental dos professores (BISPO; SANTOS; SILVA, 2022). Isso representa uma ressignificação do trabalho docente, em abertura a novos saberes e improvisação diante das dificuldades no ensino (OLIVEIRA; PEREIRA; DE FÁTIMA COSTA, 2021).

Os professores tiveram que aprender ou adaptar práticas de ensino para atuar nesse contexto. Presume-se então que o conflito de experiências em relação ao ensino presencial e remoto, em certos casos também a distância, influencie os professores a trabalhar com um

novo perfil de aprendizagem, com destaque ao protagonismo do estudante (COSTA CARVALHO, 2020). Dessa maneira, conhecer essa realidade é essencial para definir medidas que apoiem e favoreçam um ensino inclusivo, participativo e de qualidade., visto que o ensino mediado pelas TDs, tem influência direta na formação dos estudantes, ou seja, é necessário desenvolver os estudantes para atuar na sociedade do conhecimento, que exige cada vez mais um perfil profissional dinâmico, interdisciplinar, tecnológico e adaptativo as diversas demandas que surgem em sua rotina profissional (ADELL; CASTAÑEDA, 2012).

### 2.3 COMPETÊNCIA DIGITAIS PARA A DOCÊNCIA

Para um ambiente educacional qualificado é necessário que os professores desenvolvam as Competências Digitais (CASTAÑEDA; ESTEVE; ADELL, 2018). Estas que podem ser o resultado da mobilização de experiências no uso das TDICs em diferentes contextos de vida (PERIN; FREITAS; COELHO, 2021; SOARES; MENDONÇA; PAIVA, 2021), como também a etapa de um processo contínuo de aprendizagem, como apresentado na figura 1, que envolve a etapa de alfabetização digital (uso das tecnologias para atividades básicas na docência como leitura e escrita), em seguida de letramento digital (o professor consegue entender a funcionalidade das TDs disponíveis no ambiente de trabalho), fluência digital (domínio do manuseio das TDs) e por fim, competência digital (uso direcionado estrategicamente das TDs no processo de ensino).

O modelo desenvolvido por Perin, Freitas e Coelho (2021), no qual selecionaram 120 artigos das bases *Web of Science*, *Scopus* e *Science Direct*, com busca realizada com o termo Competência Docente Digital, no idioma inglês e com filtro temporal de 2015 a 2020, resultou em um modelo integrado das CDD, que compõem as seguintes categorias: Axiológica, Comunicação, Informação, Pedagógica, Sociocultural e Tecnológica.

**Quadro 01-** Dimensões e Indicadores das Competências Digitais dos professores

	<b>Dimensões</b>	<b>Indicadores</b>
<b>Competências Digitais</b>	Axiológica	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprender e colaborar em equipe, considerando as implicações sociais e éticas no uso das TDICs.</li> </ul>
	Comunicação	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer mídias de comunicação digital</li> <li>• Compartilhar e colaborar em ambiente digital</li> <li>• Interagir em ambiente digital</li> <li>• Liderar equipes em redes.</li> </ul>
	Informação	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer portais educacionais e recursos educacionais abertos</li> <li>• Transformar informação em conhecimento</li> <li>• Selecionar, organizar e avaliar recursos tecnológicos.</li> </ul>
	Pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar as possibilidades e incorporar a tecnologia às experiências de aprendizagem e ao currículo com o uso das TDICs</li> <li>• Indicar os direitos autorais</li> <li>• Solucionar problemas teóricos e técnicos</li> <li>• Mediar o uso com criatividade as TDCIs no processo de ensino-aprendizagem.</li> <li>• Avaliar o desempenho dos estudantes.</li> </ul>
	Sociocultural	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconhecer as características da sociedade da informação e as necessidades do estudante</li> <li>• Ser capaz de inovar e se adaptar ao mundo digital.</li> </ul>
	Tecnológica	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Manusear programas, instalação e segurança de equipamentos.</li> <li>• Criar conteúdo digital</li> <li>• Operacionalizar sistemas e ferramentas atuais, como o AVA, dispositivo móvel e computadores.</li> </ul>

Fonte: Com base em Perin, Fritas e Coelho (2021).

Com a revisão da literatura, foi possível observar que as investigações sobre o tema têm ocorrência maior no contexto do ensino básico e fundamental, seja com objetivo direcionado para professores ou estudantes. Além disso, das leituras prévias realizadas nota-se que a área de administração, em relação as publicações *online*, pouco tem discutido sobre competências digitais para o trabalho do professor. Nesse caso, a área de educação tem demonstrado maior produtividade nas investigações, que no escopo do trabalho investigam a relação da atuação do professor no ensino, aos desafios, avaliação, postura, envolvimento e processos de implementação das tecnologias na educação, conforme descrito no objetivo geral dos trabalhos. Além disto, os objetivos gerais expressam a influência do desenvolvimento das competências digitais para um trabalho eficiente. Nesse aspecto, a área de administração pode atuar sob o olhar das competências profissionais, em virtude que a gestão de competências em uma organização auxilia a força de trabalho a desempenhar com maestria as atividades do processo produtivo (SPADER, 2019). Assim, investigar sobre as dimensões das CDs que estão presentes no trabalho do professor atuante no ensino superior pode favorecer para o ensino inclusivo, participativo e de qualidade.

### 3. METODOLOGIA

Com base na pergunta de pesquisa e nas questões norteadoras, entendeu-se que a abordagem mais apropriada para conduzir esta pesquisa é a abordagem qualitativa. Seus pressupostos compreende uma realidade subjetiva e múltipla (ontológico), enquanto investiga a interação entre as pessoas no seu contexto natural (epistemológico). Em relação a estratégia de pesquisa, adotou-se a pesquisa qualitativa básica ou generalista. O interesse na adoção dessa estratégia é identificar quais as competências digitais necessárias aos(as) professores(as) do ensino superior de acordo com como constroem seus mundos e que significado atribuem a suas experiências (MERRIAM; TISDELL, 2015).

O estudo se caracteriza como exploratório uma vez que tem por objetivo explorar o fenômeno de modo a facilitar a sua compreensão (COOPER, 2003) e como pesquisa de campo, pois pretende coletar informações acerca de um problema explicitado. A pesquisa também é caracterizada como transversal.

Como lócus neste estudo foi escolhida a Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e como unidade de análise, os professores que atuam no curso de graduação em administração vinculados ao Departamento de Ciências Sociais Aplicadas. Essa IES possui uma estrutura multi-campi, com ampla atuação do ensino presencial e EAD. No ano de 2020 em consonância com outras IES, a UFPB também adotou o sistema de ensino remoto emergencial, fenômeno que influenciou o uso das TDICs no processo de ensino-aprendizagem.

Como técnica de coleta de dados, foi adotada a entrevista semiestruturada, que ocorreu de forma presencial e *online* entre os meses de novembro e dezembro de 2021, em que a coleta de dados se encerrou na entrevista 10, devido ter atingido o critério de saturação. As entrevistas tiveram a duração média de 36 minutos, em que o maior tempo foi de aproximadamente 50 minutos e o menor tempo de 25 minutos. O roteiro foi construído a priori considerando a seguinte definição constitutiva – mobilização da formação e experiências do professor, com a finalidade do uso criativo e consciente das TDICs disponíveis no ambiente de trabalho para atender aos objetivos de ensino e aprendizagem, seja de forma online ou offline (PERIN; FREITAS; COELHO, 2021). Enquanto, a definição operacional – a categoria Competências Digitais será operacionalizada conforme está apresentando no quadro 02, a seguir:

**Quadro 02** - Definição Constitutiva e Operacional das Dimensões das Competências Digitais

Dimensões	Definição Constitutiva	Definição Operacional
-----------	------------------------	-----------------------

Axiológica	Desenvolvimento pessoal e profissional em aprender e colaborar em equipe, considerando as implicações sociais e éticas no uso das TDICs.	- Fale sobre sua formação acadêmica - Fale sobre sua trajetória profissional - Como você percebe o suporte da instituição para o uso das TDICs no ensino?
Comunicação	Indica a capacidade de utilizar as relações interpessoais para transmitir informações, bem como interpretar os sinais não-verbais que indicam opiniões e entendimentos.	- Quais características você atribui a um bom professor do ensino superior? - Quais práticas de ensino você empregou durante o semestre remoto? - Quais destas práticas você pretende manter ou adaptar para outras modalidades de ensino?
Informação	Reúne habilidades para acessar, gerenciar e interpretar os dados	- Quais características você atribui a um bom professor do ensino superior? - Quais práticas de ensino você empregou durante o semestre remoto? - Quais destas práticas você pretende manter ou adaptar para outras modalidades de ensino?
Pedagógica	Requer que o professor articule as TDICs alinhadas ao currículo, para as práticas de ensino	- Quais disciplinas foram lecionadas por você durante as aulas remotas? - Como foi sua experiência docente nas aulas remotas? - Quais características você atribui a um bom professor do ensino superior? - Quais práticas de ensino você empregou durante o semestre remoto? - Quais destas práticas você pretende manter ou adaptar para outras modalidades de ensino?
Sociocultural	Considera-se que a aprendizagem do sujeito ocorre na interação de seu contexto.	- Qual foi a pior e melhor experiência durante as aulas remotas?
Tecnológica	Utilizar as TICs no ambiente de aprendizagem para cumprir os objetivos de aprendizagem	- Quais modalidades de ensino estão presentes no Brasil e suas características? - Para você, o que é ensino remoto? - Qual a sua opinião em relação as modalidades citadas, devem predominar nos próximos anos no ensino superior?

Fonte: baseado em Perin, Freitas e Coelho (2021)

Diante do problema de pesquisa, questões norteadoras e os procedimentos de coleta de dados, para o processo de análise dos dados, adotou-se a análise de conteúdo, com técnica de análise categorial, seguindo as fases estabelecidas por Bardin (2016), que são pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados obtidos e interpretação. Os resultados obtidos são discutidos em seguida.

#### 4. RESULTADOS

##### 4.1 AVALIAÇÃO DAS EXPERIÊNCIAS NA MINISTRAÇÃO DE AULAS COM TECNOLOGIAS DIGITAIS

Os professores D1, D2 e D7 relatam que a experiência no ensino a distância, antes do período remoto contribuíram para rápida adaptação ao cenário imposto a educação superior devido a pandemia do COVID-19, conforme relatado por **D7.4** “a minha experiência docente nas aulas remotas foi bastante proveitosa. Pude agregar o meu conhecimento na EAD as aulas remotas”. Essa ocorrência pode ser compreendida, devido a capacidade do professor em mobilizar diferentes saberes em sua ação produtiva para a formação de competências (PAIVA, 2007).

Os professores que não possuíram experiências em alguma outra modalidade de ensino, além do presencial, destacaram que no início das aulas remotas, sentiram dificuldades de operacionalizar as ferramentas tecnológicas (computador, ambiente virtual de aprendizagem, plataformas de chamada de vídeo, entre outros). Assim como, dificuldade na formulação e implementação de estratégias pedagógica no formato remoto, inclusive devido as diferentes realidades sociais dos estudantes.

Para Valente et al. (2020) os desafios do ensino remoto emergencial, inclui a falta de capacitação para uso das ferramentas digitais por professores e estudantes e a as vulnerabilidades socioeconômica dos estudantes. Em relação a capacitação, foi mencionado a oferta de cursos de curta duração pela instituição sobre metodologias ativas e operacionalização dos sistemas tecnológicos adotados para as aulas síncronas e assíncronas (*Google Meet, Google Classroom, SIGAA, Moodle*). Esses cursos para os professores contribuíram de forma positiva para adaptação ao uso frequente das TDs.

Esses desafios contribuíram para os professores “repensarem as suas práticas de sala de aula, a refletirem sobre como fazer melhor pelos seus alunos, sem esquecer que os desafios ainda são muitos e por vezes desmotivada, desencoraja alguns docentes” (FREITAS; ALMEIDA; FONTENELE, 2021, p. 09). Contudo, diante dos relatos a desmotivação não é exclusiva do professor.

Souza e Miranda (2020) destacam o impacto do isolamento social expõe e intensifica as desigualdades sociais e a fragilidade emocional dos estudantes. Não obstante, Teles, Silva e Gomes (2021, p.13) refletem que o ensino remoto evidenciou cada vez mais “as desigualdades sociais e os desafios da educação, principalmente em relação ao processo formativo, despertando a necessidade de discutir e refletir sobre os direitos individuais e coletivos no contexto da Universidade”. A ausência e a dificuldade de domínio dos equipamentos e plataformas digitais, assim como a falta de interação nos encontros síncronos são destaques dos maiores desafios dos professores ao vivenciarem as experiências no ensino remoto. A referência a solidão nas aulas foi frequentemente abordada pelos entrevistados.

Diante disso, é válido refletir como o ensino mediado por tecnologias digitais permite ou não que o estudante assuma um papel ativo, democrático e emancipatório, como abordado por Beraldo e Maciel (2016), Zuquello e Baldo (2019) e Klein et al. (2020). Visto que, os participantes da pesquisa, relatam pouca ou nenhuma interação durante as aulas, principalmente ao constatar que não vê o rosto do estudante, dificulta fazer uma avaliação das estratégias pedagógicas adotadas.

Com base nos indicados listados no Quadro 03, a seguir são encaminhados os resultados obtidos de acordo com a primeira questão norteadora. O quadro é estruturado de acordo com a relação das experiências (Positiva e Negativa) relatadas pelos professores com os indicadores definidos pela literatura. A última coluna é disposta os trechos das entrevistas de maior impacto.

**Quadro 03-** Encaminhamento sobre como os professores avaliam suas experiências na ministração de aulas com tecnologias digitais

<b>Experiências positivas</b>	<b>Trechos das entrevistas</b>
Novos saberes	“[...]considero que foi um período de aprendizagem para todos. Passamos por dificuldades técnicas e sociais, e particularmente tentei lidar com as situações e buscar uma forma coerente e possível de transmitir conteúdos e desenvolvê-los. A depender da disciplina, estratégias diferentes foram utilizadas” <b>D8.4</b>
Novas estratégias pedagógicas	
Conhecimento pessoal	“No Início não foi legal. Me perdi. Me desesperei. Me desanimei. Me estranhei. Estranhei tudo. O trabalho, a hora, os alunos, a disciplina, eu mesma. Tinha uma sensação que não “tava indo” que o trabalho não era mais fluido. Chorei. Então percebi que estava diante de uma situação que não tinha experiência e que tinha perdido “o controle”. Depois de muita reflexão, de idas e vindas com base em muito desanimo, fui me encontrando, fui me percebendo, percebendo os alunos, a hora, a aula, a disciplina...então tudo ganhou um sentido novo para mim. Superei! Hoje, a experiência é agradável, confortável, tranquila e renovadora. Como sempre à docência foi pra mim” <b>D5.4.</b>
Desenvolvimento profissional	“[...] eu tive dificuldade no primeiro período que era o manuseio lá das ferramentas, o uso do próprio sistema da universidade. A universidade abriu um curso, eu me inscrevi no curso, aprendi as ferramentas, aprendi o uso de algumas ferramentas que tem e houve essa oportunidade do <i>Google, Google Meet</i> , que a própria universidade disponibilizou” <b>D4.4</b>
<b>Experiências</b>	<b>Trechos das entrevistas</b>



<b>negativas</b>	
Escassez de recursos digitais	“A pior é quando eu vejo que nem todos os meus alunos tem acesso. Nem a internet, nem a computador. A maioria utiliza um celular e a gente sabe que às vezes funcionalidades, né? das plataformas que elas deixam a desejar no celular” <b>D2.5</b>
Vulnerabilidade social dos estudantes	
Solidão	“A pior experiência assim, foi não ter a privacidade nos encontros síncronos apenas para a aula. [...]e outra coisa foi a solidão, falta de participação dos alunos, escondido atrás da foto, ai fica esperando pelo menos um feedback por áudio, mas assim muito pouco” <b>D1.5</b>
Dificuldades técnicas	“A instituição está pouco preparada, principalmente no nosso campus. Temos problemas de acesso à internet, não temos infraestrutura para transmissão das aulas” <b>D6.12</b>

Fonte: Elaboração própria (2022)

A mobilização dessas experiências de acordo com a vertente francesa de competências, indica a possibilidade de reflexão sobre as potencialidades e dificuldades encontradas em seu contexto e ambiente de trabalho e com isso uma possível intervenção por parte do professor sobre a decisão sobre suas ações no trabalho.

#### 4.2 PRÁTICAS DE ENSINO QUE SÃO TENDÊNCIAS NO ENSINO MEDIADO PELAS TECNOLOGIAS DIGITAIS

Como consequência do uso frequente das TDs foi identificado que o ensino remoto influenciou a diversificação e inclusão dos recursos de ensino e de avaliação digitais. Visto que, “as mudanças organizacionais são muitas vezes difíceis, e surgem em contextos dolorosos, como é o caso, e implicam enormes desafios institucionais, pessoais e coletivos de adaptação, de mudança e de flexibilidade e inovação” (MOREIRA; HENRIQUES; BARROS, 2020, p. 362). A diversificação de atividades para ministração do conteúdo foi avaliada de forma positiva pelos sujeitos, pois pretendem manter ou adaptar para outras modalidades de ensino, como indica **D6.11** “[...] todas serão mantidas ou adaptadas para o modelo presencial”.

As estratégias pedagógicas incluíram jogos, mapas conceituais, histórias em quadrinho, estudo de caso, enquetes, *podcast*, relato reflexivo, discussão em fóruns, vídeos, resumo resenha, artigos científicos, questionários e painel de notícias. Dessa forma, “os docentes conseguem se beneficiar do atual modelo de ensino/aprendizagem, haja visto que elas têm se aberto ao novo, se lançando as novas tecnologias e com isso agregando novas possibilidades para suas práticas cotidianas” (FREITAS; ALMEIDA; FONTENELE, 2021, p. 09), como constatado nos relatos dos entrevistados.

Dessa forma, fortalece a interpretação de Kenski, Medeiros, Ordéas (2019) e Anastácio (2021), que o uso das Tecnologias Digitais pode ser explorado de diversas maneiras no ambiente educacional e assim proporcionar aos estudantes diferentes experiências referentes ao conteúdo ministrado. Contudo, as práticas citadas são vão ser eficientes na aprendizagem dos estudantes caso todos os atores envolvidos no processo consigam colaborar de forma construtiva e participativa.

Nesse caso, os professores evidenciaram o dever das IES em proporcionar as condições estruturais (espaço, equipamentos e políticas), tecnológica (suporte, sistema de aprendizagem e acesso à internet) e pedagógica (qualificação dos professores ao uso das TDICs e integração das TDICs ao currículo) para implementação de uma educação digital de qualidade, como indicado por Cassundé, Mendonça e Barbosa (2016; 2017).

As práticas relatadas não surgiram devido ao contexto emergencial de ensino, apenas foram utilizadas com maior frequência, devido as aulas que ocorriam de forma assíncrona nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem. Outro ponto, que pode ter incentivado o uso frequente dessas práticas, consideradas pelos entrevistados como metodologias ativas, pode ter relação a ausência de debates e interação dos estudantes durante as aulas, assim para estimular a turma

com os conteúdos ministrados os professores foram influenciados a diversificar seus métodos de avaliação.

#### 4.3 CONCEITOS DE ENSINO REMOTO, PRESENCIAL, SEMIPRESENCIAL E A DISTÂNCIA

O planejamento e execução das TDICs no ensino demonstrou ser novo e um desafio para os professores, mesmo para aqueles que já fizeram uso anteriormente ao período emergencial, relatam que o uso expressivo afetou a sua rotina e o modo de ensinar, com impactos presente e possivelmente futuro no modo de ser professor, como apontado por Borin et al. (2021). Os professores pretendem mesmo após o período emergencial, continuar adotando as TDICs nas aulas, uma vez que seu uso demonstrou novas possibilidades de aprendizagem.

Durante o processo de coleta de dados, foi possível observar que os sujeitos compreendem bem as características das modalidades presencial e semipresencial. Contudo, é notório que alguns dos entrevistados usam de forma equivocada a terminologia EAD e Ensino Remoto, frequentemente em suas falas usadas como sinônimos. O EAD requer planejamento específico e antecipado para sua implementação, como também já é regulamentado desde 2005 com a publicação do Decreto de Nº 5.622 (GUSSO et al., 2020), ao contrário do ensino remoto, que foi implementado de forma rápida e temporária para o período emergencial (HODGES et al., 2020), ou seja, ambos têm características diferentes e não pode ser confundido como o mesmo sistema de ensino. A seguir, são apontadas as características relatadas pelos professores.

**Quadro 04-** Conceitos de ensino remoto, presencial, semipresencial e a distância de acordo com os entrevistados

<b>Modalidade</b>	<b>Trechos das entrevistas</b>
Presencial	“Presencial, a gente ter esse contato físico com o aluno. Estar presente, né? Naquela sala de aula em contato com o professor” <b>D2.7</b>
Ensino a Distância	“Se fosse apenas no EAD, como eu tive a experiência, você não tem a oportunidade de fala ou de encontro ao vivo” <b>D1.7</b>
Semipresencial/Híbrida	“Concilia o ensino presencial ao remoto” <b>D7.7</b>
Ensino Remoto Emergencial	“Em que os agentes envolvidos estão separados no tempo e espaço. Permite uma flexibilidade de aprendizado, através de aulas a distância” <b>D7.7</b>

Fonte: Elaboração própria (2022)

Diante do exposto, é evidenciado a necessidade de corrigir essas fragilidades conceituais. Pois, ao analisarem os contextos recentes na educação brasileira, apontam que a modalidade híbrida/semipresencial deve predominar no sistema de ensino superior, como constatado por Schuartz e Sarmiento (2020) e Blanco e Lacerda (2021). Outro ponto, que deve ser esclarecido conceitualmente é a relação de trabalho do professor e do tutor.

#### 4.4 DIMENSÕES DAS COMPETÊNCIAS DIGITAIS

Conforme abordado, o trabalho do professor tem sido transformado constantemente diante dos novos desafios enfrentados pela sociedade, no qual requer desses profissionais a atualização constante de novas competências (VARGAS; ZUCCARELLI; HONORATO, 2021). Para isso, após análise do relato dos sujeitos foram identificadas as seguintes dimensões:

##### 4.4.1 Dimensão Socioemocional

O desenvolvimento desta dimensão integra a emoção e a reflexão no momento em que ocorre a ação, considera-se a capacidade de reconhecer o meio social e gerir as próprias emoções para obtenção de resultados positivos no trabalho (GONDIM, MORAIS, BRANTES 2014). Para Costa e Faria (2013) essa dimensão pode ser desenvolvida no ambiente educacional, como consequência das relações interpessoais entre professor e estudante. Dessa forma, para desenvolver as competências digitais é preciso possuir uma atitude positiva no uso das TDICs (TAVARES, 2020), além de querer adota-las no ambiente educacional (berga, 2020). Portanto, para os entrevistados o docente que atua no ensino superior deve possuir algumas competências essenciais para o trabalho.

A primeira competência pode ser compreendida como a capacidade do sujeito em adequar seu comportamento ao contexto social em que ocorre (MARIN et al., 2017), ou seja, a competência de adaptação, como dito por **D1.6** “A gente teve que se adaptar vários contextos. Inclusive ao uso de ferramentas digitais, para dar conta em sala de aula” e **D5.6** que indica que o bom professor é “aquele que sabe para quem está dando aula e consegue se adaptar ao perfil da sua turma, envolvendo conteúdo, estratégias e avaliações”.

A segunda competência é a interpessoal/colaboração, que é humanizar a sala de aula, compreender as diferenças e interagir com os estudantes. “É perceptível que os modelos predominantemente individuais começam a ser substituídos pelos coletivos na educação *on-line*” (SILVA; MERCADO, 2010, p.185), ou seja, as tecnologias digitais permitem um quantitativo expressivo de participantes em um único ambiente tecnológico *on-line*, para isso é necessário “entender que um aluno é mais do que notas e entregas. Se preocupar mais com o envolvimento do aluno com a disciplina do que com nota. [...] Estar disponível para os alunos” **D8.6**.

Em seguida, a competência de comunicação, visto que “a sala de aula é um espaço comunicativo específico porque apresenta (ir)regularidades próprias que não se verificam noutros contextos comunicativos (RAMALHO; ROCHA; LOPES, 2020, p.82). A comunicação estabelece uma ponte que conecta várias realidades, como abordado por **D1.6** “eu acho que primeiro a comunicação né? Então você precisa ter claro que você está lidando com a dor de estudantes né? Então proporcionar uma boa comunicação”.

Por último, a competência de engajamento profissional, indica a vontade de aprender o manuseio das TDs e de aplicar em sala de aula (BASTOS, 2020). Assim, um bom professor é aquele que “deve ser comprometido, organizado, dedicado, atento as demandas dos alunos e que busca se atualizar em sua área” **D8.6**.

Diante do exposto, a dimensão socioemocional pode ser sintetizada na capacidade de mobilizar comportamentos e atitudes frente ao contexto social, problema ou necessidade requerida, de forma que reflita e entenda as características intrapessoal e interpessoal para depois agir (BISQUERRA, ESCODA, 2007).

#### **4.4.2 Dimensão Sociocultural**

Shabani (2016) ao abordar sobre o desenvolvimento profissional de professores com base na teoria sociocultural de Vygotsky, constata que a aprendizagem do professor também ocorre pela interação com o seu meio social, ou seja, “é difícil separar a experiência docente de todo o contexto que estamos vivendo enquanto sociedade” **D6.4**. Esta dimensão foi constada na pesquisa ao ser relacionada a interação entre professor e estudante, como relatado por **D3.4** “Então assim, foram coisas que fui aprendendo, fui me adaptando, mas com paciência, com a boa vontade dos alunos também. As vezes até ensinam a gente, não professora, é assim você tem que ter um perfil e tal, então os próprios alunos também auxiliam né?”.

Assim como, a relação com as pessoas que compartilham a mesma residência, como é o caso de **D1.4** “e aí, sem contar a mobília da minha casa, pois são três crianças pequenas. [...], Mas, aí considero também um momento em que me abri para algumas pessoas, em que mantive um equilíbrio em unir esse lado profissional dentro da minha casa”. Portanto, aprender com outras pessoas envolvidas no processo e ser capaz de mudar ou se adaptar a situação são competências relacionadas a esta dimensão.

#### **4.4.3 Dimensão Tecnológica**

A operacionalização dos equipamentos digitais também demonstra uma das competências necessárias para o trabalho, assim como a criação de conteúdos e a resolução de problemas técnicos (CASTAÑEDA; ESTEVE; ADELL, 2018), constatado por D4 e D8, no qual reflete sobre as dificuldades técnicas enfrentadas no primeiro semestre remoto:

E aí com as dificuldades das ferramentas que a gente tinha, de colocar um vídeo, postar, eu fiz curso para aprender, pois queria gravar vídeo, que até então não achava necessário o porquê disso. E agora não, já consigo ensinar, eu fiz curso com o professor do nosso grupo de pesquisa, professor fulano de tal, fez um curso onde alunos nossos, bolsistas, aluno nosso de extensão e professores fizeram curso pra aprender como gravar vídeo **D4.5**

O domínio das funcionalidades do ambiente virtual de aprendizagem foi um dos pontos corriqueiramente tocado pelos sujeitos, como é o caso de **D4.4** “[...] eu tive dificuldade no primeiro período que era o manuseio lá das ferramentas, o uso do próprio sistema da universidade”. Além dos professores, os estudantes também precisam de orientação para o uso correto desse espaço e para a sua exploração efetiva, como esse caso relatado por **D2.5**

Para Silva et al. (2014) as IES devem disponibilizar os equipamentos e formação necessária para que as TDICs sejam utilizadas de forma criativa e inovadora. Neste aspecto, os entrevistados dividem opinião sobre o suporte oferecido pela universidade, de forma positiva e negativa:

No caso da UFPB, acredito que temos uma grande vantagem com o SIGAA. Ele nos permite várias possibilidades seguras e adequadas. Porém, analisando isoladamente a questão “suporte para uso de TDICs”, acredito que temos um caminho a avançar ainda **D8.12**

Ao analisar um cenário futuro, pós-pandemia, os sujeitos acreditam que maiores esforços serão destinados por parte da instituição com o objetivo de preencher as lacunas identificadas nesse processo que o caracterizam como repentino, novo ou adaptado.

#### **4.4.4 Dimensão Pedagógica**

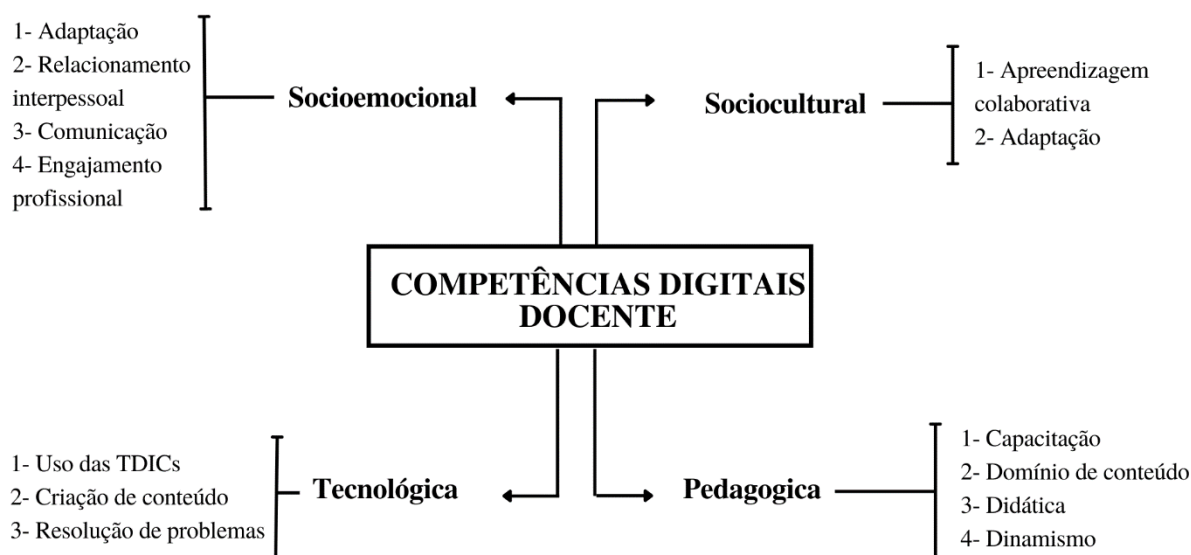
A última dimensão apresentada pelos sujeitos relata que as TDICs sejam introduzidas no ensino de forma que atenda aos objetivos de aprendizagem, pois “muitas vezes as pessoas tem a ferramenta, mas não utiliza para o aprendizado” **D4.6**. Nesse caso, “se a informação obtida não é posta em uso, se ela não é trabalhada pelo professor, não há nenhuma maneira de estarmos seguros de que o aluno compreendeu o que está fazendo” (VALENTE, 2014, p. 145). Então, cabe ao professor definir e implementar estratégias condizentes a essa realidade, sendo necessário possuir as seguintes competências apontadas pelos entrevistados:

- Capacitação: referente a formação continuada dos professores por meio de cursos de curta duração, seminários, eventos científicos, entre outras oportunidades que eventualmente são proporcionadas pela IES, como é o caso de **D1.1** “eu tenho feito curso de capacitação, dentro da própria UFPB, referente a minha carreira docente. [...] principalmente referente a esse período remoto”.
- Domínio do conteúdo: possuir formação adequada e experiências na área para abordar em sala de aula. Para **D10.6** é essencial que o professor no ensino superior seja “bom leitor e escritor, fazer pesquisa, formação na pós-graduação e experiência no mercado”.
- Didática: modo que o professor adota para ministrar o conteúdo, no qual para os entrevistados inclui boa oratória, avaliação e metodologia adequada, ou seja, “um bom professor precisa ter didática para facilitar a compreensão e fixação do assunto” **D9.6**.
- Dinamismo: capacidade do professor em se manter atualizado e aberto a mudanças, como citado por **D2.6** “[...] dentro da profissão que exerço, eu preciso está me atualizando sempre e está disposta a mudança” e demonstrado por **D8.5** ao compartilhar que “a melhor experiência foi ter conseguido encontrar um caminho para ministrar uma disciplina totalmente dedicada aos cálculos, de forma virtual”.

De modo geral, ao possuir essas competências o professor deve ser capaz de tornar o aprendizado mediado pelas TDICs atrativo aos estudantes e assim conseguir envolvê-los nesse processo de aprendizagem. Essa percepção, pode ser observada na figura 09 que

sintetiza os dados obtidos na pesquisa. Em que, as Competências Digitais Docente correspondem a quatro dimensões (socioemocional, sociocultural, tecnológica e pedagógica) que agrupam 12 competências (adaptação, relacionamento interpessoal, comunicação, engajamento profissional, aprendizagem colaborativa, uso das TDICs, criação de conteúdo, resolução de problemas, capacitação, domínio de conteúdo, didática e dinamismo). Apenas, a competência adaptação foi atribuída a duas dimensões (socioemocional e sociocultural), devido ao aspecto social que a descreve.

**Figura 02-** Competências Digitais para os professores do ensino superior



Fonte: Elaboração própria (2022)

A figura acima é organizada da seguinte maneira: o centro da imagem corresponde ao tema central desse trabalho, em que por setas e linhas são indicadas as quatro dimensões e o grupo de competências ligada a cada dimensão. A numeração utilizada nas competências não possui uma ordem de prioridade ou de etapa de processo de desenvolvimento, apenas foi adotada para demonstrar as dimensões que exigem mais envolvimento na formação e aprendizagem do professor, como é o caso da socioemocional e pedagógica, ambas com 04 competências integrante.

## 5. CONCLUSÃO

O conteúdo analisado aponta que o ensino remoto contribuiu de forma assertiva para adoção de tecnologias digitais na mediação do ensino. No qual, surge novas competências e papéis do professor em sala de aula, perceptível nas falas dos entrevistados que enfatizam a ruptura da figura do professor como “o centro do saber”, devido a elucidação que o processo de ensino e aprendizagem deve acontecer de forma colaborativa, entre professor, estudante, instituição e sociedade.

Este aspecto considerado positivo para este trabalho, tem influenciado os professores a adotarem com maior frequência recursos digitais na ministração de aulas, como é o caso de histórias em quadrinho, *podcats*, vídeos, jogos, fóruns e enquetes interativas em grande grupo. A tendência segundo a intenção dos entrevistados é manter esse ritmo de diversificação de atividades em outras modalidades de ensino. Visto que, para maioria o ensino semipresencial deve predominar como modalidade de ensino.

Entretanto, os sujeitos relatam sobre o desafio de lidar com a desigualdade social dos estudantes. Segundo a percepção dos mesmos, muitos estudantes não têm acesso a computadores e fazem uso de celulares para assistir as aulas e desenvolver as atividades avaliativas, que eventualmente também é compartilhado com os demais membros da família.

Outra questão, que reforça esse segundo ponto em destaque da pesquisa, é o caso que as plataformas utilizadas geralmente apresentam limitações de uso no aparelho de celular.

Em vista disso, é repercutido a ausência de interação nas aulas pelos professores, no qual impulsionou a refletirem sobre soluções criativas para contornar a situação, como foi o caso de incentivos através de pontuação por argumentação nos momentos síncronos. Mesmo com as tentativas realizadas, a participação da turma não foi positiva, pois os professores argumentam que o ensino remoto emergencial foi um processo solitário, que as câmeras fechadas não permitem avaliar a efetividade das estratégias de ensino, ou seja, é uma barreira para entender se o estudante está atento a discursão.

Por fim, para os professores a Instituição de Ensino Superior deve promover o suporte necessário para a efetividade das atividades acadêmicas, como financeiro, tecnológico e pedagógico. O suporte financeiro trata-se de mais investimento em espaços físicos, como laboratórios de informática e aquisição de equipamentos que permitam a excelência na produção de conteúdo. O suporte tecnológico vai além da disponibilização de equipamentos, refere-se ao apoio profissional para utilização dos mesmos, ou seja, o fortalecimento e acessibilidade de órgãos competentes, como a SEAD e a Superintendência de Tecnologia da Informação (STI) com o objetivo de montar um quadro de colaboradores disponível ao suporte especializado aos professores. O suporte pedagógico indica a disponibilidade de cursos e capacitações direcionados a metodologias adequadas para o ensino mediado por tecnologias digitais, nas diferentes modalidades ofertadas.

Em relação as quatro dimensões apresentadas na figura 02, estas podem orientar para formulação de estratégias e políticas no âmbito institucional para a qualificação dos professores, assim como as experiências relatadas colaboram para avaliação de medidas adotadas durante o ensino remoto emergencial, para uma possível manutenção ou adaptação para o período pós-pandemia. Este trabalho reforça a necessidade de discutir sobre o tema competências digitais como competência essencial no trabalho do professor do nível superior.

Por fim, como limitações encontradas no desenvolvimento do trabalho pode ser evidenciado o período em que as entrevistas foram conduzidas, que corresponde ao período de férias dos sujeitos, no qual houve dificuldade em realizar encontro síncronos, assim como presencial, devido ao isolamento social. A coleta de dados ficou restrita ao DCSA – Campus III, em que se pretende em trabalhos futuros abranger mais áreas de conhecimento.

Com isso, sugere-se para próximos estudos que sejam desenvolvidos trabalhos com ênfase na validação de escalas que possam verificar o nível das competências digitais, como também investigar em outros tipos de organizações acadêmicas e administrativas, como pontuado na figura 1. Além disso, é indicado para o avanço da temática a relação do uso das TDICs no ensino coma (in) exclusão social do corpo discente.

## REFERÊNCIAS

- Adell, J. y Castañeda, L. Tecnologías emergentes, ¿pedagogías emergentes? En J. Hernández, M. Pennesi, D. Sobrino y A. Vázquez (coord.). Tendencias emergentes en educación con TIC. Barcelona: Asociación Espiral, **Educación y Tecnología**. págs. 13-32, 2012.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, p. 229, 2016.
- BERALDO, Rossana Mary Fugarra; MACIEL, Diva Albuquerque. Competências do professor no uso das TDIC e de ambientes virtuais. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 20, p. 209-218, 2016.
- BASTOS, Thais Basem Mendes Correa. **Um framework de competências digitais para professores a partir de análises de matrizes internacionais**. 2020. 165 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Ensino) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2020.

BISPO, L. dos P.; SANTOS, P. C. M. de A. .; SILVA, T. F. A. da . O impacto do Ensino Remoto Emergencial, no contexto da pandemia da COVID-19, na saúde mental dos docentes universitários. **Conjecturas**, [S. l.], v. 22, n. 4, p. 92–106, 2022. BISQUERRA, R. ESCODA, P. N. Las competencias emocionales. **Educación**, XXI, 10, 61-82, 2007.

BLANCO, Felipe de Souza; LACERDA, Lohania Clíssia Pereira. Por uma expansão da ead acompanhada das metodologias ativas. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, v. 2, n. Especial, 2021.

BOLFER, M. M. O. **Reflexões sobre a prática docente**: estudo de caso sobre a formação continuada de professores universitários. 2008. 238f. Tese (Doutorado em Educação) - UNIMEP, Piracicaba, SP, 2008.

BRANT, Rogério Santos; LUZ, Talita Ribeiro da. Competências docentes em educação a distância no curso de graduação em administração pública: Um estudo no Centro de Educação a Distância-Unimontes. **Gestão & Planejamento-G&P**, v. 13, n. 3, 2012.

BRASIL, 2020. **Portaria 345 do MEC de 2020**. Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/3025/portaria-mec-n-345#:~:text=Disp%C3%B5e%20sobre%20a%20substitui%C3%A7%C3%A3o%20das,12%20de%20maio%20de%202020>. Acesso em: 20 de abril de 2022.

BRAUER, Marcus et al. Educação Corporativa a Distância: Uma Compreensão Aplicada de seus Fatores de Resistência. **Jornal Online Turco de Educação a Distância** , v. 19, n. 4, pág. 43-63, 2018.

CASTAÑEDA, Linda; ESTEVE, Francesc; ADELL, Jordi. ¿Por qué es necesario repensar la competencia docente para el mundo digital? **Revista de Educación a Distancia (RED)**, n. 56, 2018.

CASSUNDÉ, Fernanda Roda de Souza Araújo; DE MENDONÇA, José Ricardo Costa; BARBOSA, Milka Alves Correia. Condições institucionais e desenvolvimento de competências eletrônicas dos professores: um estudo em uma IES Federal. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 10, n. 3, p. 155-175, 2016.

CASSUNDÉ, Fernanda Roda de Souza Araújo; MENDONÇA, José Ricardo Costa de; BARBOSA, Milka Alves Correia. A influência das condições institucionais no desenvolvimento de competências eletrônicas dos professores para o ensino na EAD: proposição de um modelo analítico. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 22, p. 469-493, 2017.

COSTA CARVALHO, R. de A. C. Desafios pedagógicos: antes e na pandemia COVID-19. **Temas em Educação e Saúde**, Araraquara, v. 16, n. 2, p. 594–606, 2020.

FREITAS, A. C. S.; ALMEIDA, N. R. O. de .; FONTENELE, I. S. . Fazer docente em tempos de ensino remoto. **Ensino em Perspectivas**, [S. l.], v. 2, n. 3, p. 1–11, 2021. GIL, Antônio Carlos. **Metodologia do ensino superior**. São Paulo. Atlas. 2020.

GONDIM, Sônia Maria Guedes; MORAIS, Franciane Andrade de; BRANTES, Carolina dos Anjos Almeida. Competências socioemocionais: fator-chave no desenvolvimento de competências para o trabalho. **Revista Psicologia Organizações e Trabalho**, v. 14, n. 4, p. 394-406, 2014.

GUSSO, Hélder Lima et al. Ensino superior em tempos de pandemia: diretrizes à gestão universitária. **Educação & Sociedade**, v. 41, 2020.

HODGES, Charles et al. As diferenças entre o aprendizado online e o ensino remoto de emergência. **Revista da escola, professor, educação e tecnologia**, v. 2, 2020.

IZAGUIRRE, Dafne Bastida. Adaptación del modelo 5E con el uso de herramientas digitales para la educación: propuesta para el docente de ciencias. **Rev. Cient.**, Bogotá, n. 34, p. 73-80, Apr. 2019 .

KENSKI, V. M.; MEDEIROS, R. A.; ORDÉAS, J. ENSINO SUPERIOR EM TEMPOS MEDIADOS PELAS TECNOLOGIAS DIGITAIS . **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 28, n. 1, p. 141–152, 2019.

KLEIN, D. R.; CANEVESI, F. C. S.; FEIX, A. R.; GRESELE, J. F. P.; WILHELM, E. M. de S. Tecnologia na educação: evolução histórica e aplicação nos diferentes níveis de ensino. **EDUCERE - Revista da Educação**, Umuarama, v. 20, n. 2, p. 279-299, jul./dez. 2020.

LOPES, Rosemara Perpetua; FÜRKOTTER, Monica. Formação inicial de professores em tempos de TDIC: uma questão em aberto. **Educação em Revista**, v. 32, p. 269-296, 2016.

LOUREIRO, Ana Claudia; MEIRINHOS, Manuel; OSÓRIO, António José. Competência digital docente: linhas de orientação dos referenciais. **Texto Livre: Linguagem e Tecnologia**, v. 13, n. 2, p. 163-181, 2020.

MARIN, Angela Helena et al . Competência socioemocional: conceitos e instrumentos associados. **Rev. bras.ter. cogn.** Rio de Janeiro, v. 13, n. 2, p. 92-103, dez. 2017 .

MENDONÇA, José Ricardo Costa; PAIVA, Kely César Martins; PADILHA, Maria Auxiliadora; BARBOSA, Milka Alves Correia; MARTINS, Marco Antônio Buarque. Competências Eletrônicas de Professores para Educação a Distância no Ensino Superior no Brasil: discussão e proposição de modelo de análise. *In: 2.<sup>a</sup> Conferência do FORGES – Fórum da Gestão do Ensino Superior nos Países e Regiões de Língua Portuguesa*, 2012, Macau, China. Por um Ensino Superior de Qualidade nos Países e Regiões de Língua Portuguesa, 2012b.

MIRANDA, R. V.; MORET, A. DE S.; E SILVA, J. C.; PERPETUA SIMÃO, B. Ensino Híbrido: Novas Habilidades Docentes Mediadas pelos Recursos Tecnológicos. **EaD em Foco**, v. 10, n. 1, 8 maio 2020.

MOREIRA, J. António; HENRIQUES, Susana; BARROS, Daniela Melaré Vieira. Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. **Dialogia**, p. 351-364, 2020.

NASCIMENTO, I. A. de A.; SILVA, Y. R. M. da. O EVENTO “ENSINO REMOTO”: percepções valorativas de docentes do CERES. **Open Minds International Journal**, [S. l.], v. 2, n. 3, p. 60–72, 2021.

OLIVEIRA, Bruna Carla Rodrigues; PEREIRA, Flávia Helena; DE FÁTIMA COSTA, Beatriz. A ressignificação do trabalho docente e os desafios em meio a pandemia. **Brazilian Journal of Development**, v. 7, n. 6, p. 55053-55058, 2021.

OLIVEIRA, Muriel Batista de et al. O ensino híbrido no Brasil após pandemia do covid-19. **Brazilian Journal of Development**, v. 7, n. 1, p. 918-932, 2021.

PAIVA, K. C. M. **Gestão de competências e a profissão docente um estudo de caso em universidades no Estado de Minas Gerais**. Tese de Doutorado, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, Brasil, 2007.

PERIN, E.S., FREITAS, M. D. C. D.; COELHO, T. R. **Modelo de Competência Docente Digital**. 2021.

RADA, V. L.; VIDAL, C. E.; CERVERA, M. G. Los componentes de la competencia digital. **Estrategias de alfabetización mediática: Reflexiones sobre comunicación y educación**, p. 1-12, 2011.

RAMALHO, Henrique; ROCHA, João; LOPES, Alexandra. Interações aluno-professor: percepções sobre o feedback pedagógico. **Revista Psicologia em Pesquisa**, v. 14, n. 1, p. 76-95, 2020.

SALES, Mary Valda; MOREIRA, José António Marques; RANGEL, Márcia. Competências digitais e as demandas da sociedade contemporânea: diagnóstico e potencial para formação de professores do Ensino Superior da Bahia. **Série-Estudos-Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, p. 89-120, 2019.



SANTOS, Geórgia Maria Ricardo Félix dos; SILVA, Maria Elaine da; BELMONTE, Bernardo do Rego. COVID-19: ensino remoto emergencial e saúde mental de docentes universitários. **Revista Brasileira de Saúde Materno Infantil**, v. 21, p. 237-243, 2021.

SANTOS, Michelle Cardoso Machado et al. Gestão do trabalho docente e percepção das condições de saúde de docentes de ensino superior. **Perspectivas em Gestão & Conhecimento**, João Pessoa, v. 10, n. 2, p. 143-158, maio/ago. 2020.

SCHUARTZ, Antonio Sandro; SARMENTO, Helder Boska de Moraes. Tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) e processo de ensino. **Revista Katálisis**, v. 23, p. 429-438, 2020.

SHABANI, Karim. Aplicações da abordagem sociocultural de Vygotsky para o desenvolvimento profissional de professores. **Educação convincente**, v. 3, n. 1, 2016.

SILVA, Kétia Kellen Araújo da; BEHAR, Patrícia Alejandra. Competências Digitais na Educação: uma discussão acerca do Conceito. **Educação em Revista**, v. 35, 2019.

SILVA, Maria Luzia Rocha da; MERCADO, Luis Paulo Leopoldo. A interação professor-aluno-tutor na educação on-line. **Revista Eletrônica de Educação**. São Carlos, SP: UFSCar, v. 4, no. 2, p.183-209, nov. 2010.

SILVA, B., ARAÚJO, A., VENDRAMINI, C., MARTINS, R., PIOVEZAN, N., PRATES, E., DIAS, A., ALMEIDA, L., JOLY, M.. Aplicação e uso de tecnologias digitais pelos professores do ensino superior no Brasil e em Portugal. **Educação, Formação & Tecnologias - América do Norte**, 7, ago. 2014.

SOUZA, E. P. de. Educação em tempos de pandemia: desafios e possibilidades. **Cadernos de Ciências Sociais Aplicadas**, [S. l.], v. 17, n. 30, p. p. 110-118, 2020.

SPADER, Gabriele. **A influência da competência profissional, da inteligência emocional, da produtividade e do engajamento sobre a satisfação com o trabalho em um ambiente de serviços de saúde**. Dissertação (Mestrado) - Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Administração, 2019.

VALENTE, José Armando. A comunicação e a educação baseada no uso das tecnologias digitais de informação e comunicação. **UNIFESO-Humanas e Sociais**, v. 1, n. 01, p. 141-166, 2014.

VARGAS, Hustana Maria; ZUCCARELLI, Carolina; DE SOUZA HONORATO, Gabriela. Século XXI e desigualdades nas condições de trabalho docente na educação superior. **Revista Diálogo Educacional**, v. 21, n. 69, 2021.

TAGARRO, Wagner Xantre et al. Utilização das ferramentas de tecnologias digitais da informação e comunicação pelo professor no ensino superior. **Revista Carioca de Ciência, Tecnologia e Educação**, v. 4, n. 2, p. 39-59, 2020.

TAVARES, Edson Corrêa. **Desafios, dinâmicas da prática social e o desenvolvimento de competências digitais**. Tese de Doutorado. Fundação Getúlio Vargas, São Paulo-SP, 2020.

TELES, N.; GOMES, T.; VALENTIM, F. UNIVERSIDADE MULTICAMPI EM TEMPOS DE PANDEMIA E OS DESAFIOS DO ENSINO REMOTO. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade - REED**, [S. l.], v. 2, n. 4, p. 1-24, 2021. ZARIFIAN, P. **Objetivo Competência, por uma nova lógica**. São Paulo: Editora Atlas S.A, 2008.

ZUQUELLO, A. G.; BALDO, A. Tecnologia e educação: b-learning, uma nova forma de ensinar. **ForScience**, v. 7, n. 2, 27 set. 2019.