

Competências para o Letramento Digital: Como a Pandemia De Covid-19 contribuiu para O Desenvolvimento de Competências de Professores Do Ensino Superior?

Digital literacy competencies: how did the covid-19 pandemic contribute to the development of higher education teachers' competencies?

*Ismael Barbosa*¹
*Priscila Lélis Cândido Custódio*²
*Luciana Carvalho*³

Resumo

Com o advento da pandemia, houve a substituição do ensino presencial pelo ensino remoto, resultando em mudanças significativas para o docente e para o aluno. Nesse contexto, o presente estudo tem como objetivo avaliar o desenvolvimento das competências dos professores do ensino superior frente à ocorrência da Covid-19. A fundamentação teórica aborda as tecnologias digitais, o letramento digital e as competências. Foram conduzidas entrevistas com dez docentes das áreas de gestão e saúde, utilizando a análise de conteúdo como técnica de análise de dados, embasada no paradigma interpretativista. A partir das entrevistas e de sua análise, foram identificadas algumas implicações: os docentes ainda não possuem todas as competências necessárias para desempenhar suas funções docentes nesse novo cenário, no qual as competências do ensino presencial tradicional não são integralmente aplicáveis, exigindo outras competências específicas para o ensino remoto, que tem prevalecido atualmente. Os desafios são significativos, e os docentes estão se adaptando a essa nova realidade. Tanto os docentes da área de gestão quanto os da área de saúde foram impactados pela transição entre as duas modalidades de ensino. No entanto, os docentes da área de saúde, que dependem muito da prática e da utilização de laboratórios, encontraram maior dificuldade em se adaptar ao ensino remoto.

Palavras-Chave: Competências. Desafio docente. Ensino remoto. Ensino presencial. Tecnologias.

Abstract

¹ Faculdade de Gestão e Negócios, Universidade Federal de Uberlândia, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2717-7733>. E-mail: barbosamg@yahoo.com.br

² Faculdade de Gestão e Negócios, Universidade Federal de Uberlândia, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3241-2152>. E-mail: priscilalelis21@hotmail.com

³ Faculdade de Gestão e Negócios, Universidade Federal de Uberlândia, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9645-8718>. E-mail: lucacarvalho@ufu.br

With the advent of the pandemic, in-person teaching was replaced by remote teaching, resulting in significant changes for both teachers and students. In this context, the present study aims to assess the development of competencies among higher education teachers in the face of the Covid-19 occurrence. The theoretical foundation addresses digital technologies, digital literacy, and competencies. Interviews were conducted with ten teachers in the fields of management and health, using content analysis as a data analysis technique based on the interpretative paradigm. From the interviews and their analysis, some implications were identified: teachers still do not possess all the necessary competencies to perform their teaching roles in this new scenario, where the competencies of traditional in-person teaching are not fully applicable, requiring other specific competencies for remote teaching, which is currently prevailing. The challenges are significant, and teachers are adapting to this new reality. Both management and health teachers were impacted by the transition between the two teaching modalities. However, health teachers, who rely heavily on practice and the use of laboratories, found it more challenging to adapt to remote teaching.

Keywords: Competencies. Teaching Challenge. Remote Teaching. In-Person Teaching. Technologies.

* * *

1 Introdução

A disseminação da aplicação das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) tem impactado significativamente as diversas dimensões da sociedade, especialmente nos processos de aprendizagem e geração de conhecimento (Brynjolfsson & McAfee, 2014; Vasconcelos, 2022).

Ao abordar o processo de formação de professores, Buzato (2006) aponta preocupações em relação à percepção da escola sobre a tecnologia tanto no ambiente da sala de aula quanto na sociedade. É necessário avaliar o grau de importância atribuído pelos órgãos educacionais, nos âmbitos federal, estadual e municipal, bem como sua abordagem em relação à tecnologia, indo além de uma mera função técnica de equipar laboratórios de informática ou desenvolver atividades que visam exclusivamente à inclusão de estudantes e professores (Moreira & Schlemmer, 2020).

Diante desse contexto, novas competências são requeridas dos docentes para lidar com o ambiente e os recursos digitais. A competência, resultante da combinação de aprendizados e experiências individuais, confere potencial para desempenhar determinadas ações, adotar certas

atitudes, responsabilidades e comportamentos orientados à conquista dos resultados desejados (Delbianco & Valentim, 2022; Rossatto, 2002).

Em situações de crise, como a provocada pela COVID-19, o novo cenário levou as universidades em todo o país a implantarem plataformas digitais e ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) para iniciar a educação na modalidade remota, conforme evidenciado por relatos de casos de migração para essa modalidade em diferentes áreas do conhecimento, tanto em instituições públicas quanto privadas (Pereira et al., 2020).

Esse fenômeno pode ser observado na Universidade Franciscana (UFN), onde o primeiro semestre de 2020 trouxe inúmeros desafios para todos os setores, professores e alunos da UFN. Apesar das dificuldades decorrentes da COVID-19, eles continuaram a desenvolver cursos à distância no regime de Home Office. Além disso, foram criados tutoriais sobre o uso do Moodle, Teams e gravação de videoaulas (Pereira et al., 2020). Outro exemplo é a Universidade Federal da Bahia, onde alguns professores da instituição iniciaram a realização de aulas remotas mediadas por TIC e utilizando ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) (Conceição & Rocha, 2020).

Nesses ambientes digitais, surgiram formas multimodais de construção de significados, nas quais as práticas e formas de letramento, anteriormente mediadas por formas escritas e orais, passaram a utilizar elementos visuais, sonoros e espaciais. Isso possibilitou o desenvolvimento de outros tipos de letramento, incluindo o digital (Morais & Reis, 2022). Soares (2002) destaca que, se a inovação tecnológica é contínua, as práticas letradas também passam por reinterpretações.

A pandemia trouxe à tona antigas e atuais reflexões e ansiedades para a área educacional, como menciona Martins (2020):

"[...] as condições de trabalho do professor, a qualidade do ensino-aprendizagem, o grau de relevância e significado dos

temas a serem abordados, a estruturação de práticas pedagógicas voltadas para o estudante[...].

Assim, no caso dos professores que são instados a atuar na interface do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), torna-se necessário possuir competências para o letramento digital. Essas competências envolvem conhecimentos e habilidades relacionados ao uso de ferramentas e mídias digitais, busca e análise crítica de informações, e domínio das formas de comunicação por meio das mídias digitais (Ribeiro & Novais, 2013).

Diante disso, surge a seguinte questão: de que forma a pandemia de COVID-19 contribuiu para o desenvolvimento das competências dos professores do ensino superior? Observa-se que pesquisas recentes sobre letramento digital e competências digitais dos docentes têm focalizado a formação inicial e continuada dos professores.

Estudos de Borges et al. (2014), Brito, Knoll & Simonian (2017), Dýck & Brito (2017), Freitas (2010), e Pereira & Pinheiro (2020) destacam a importância dessas formações. O objetivo é gerar uma contribuição teórica centrada na discussão sobre as influências da experiência de aprendizagem vivenciada durante o período de pandemia da COVID-19 no desenvolvimento da ação docente por meio de interfaces digitais e na atuação desses professores nesse ambiente remoto de aprendizagem.

2. Objetivos

2.1 Objetivo geral

O objetivo desta pesquisa é avaliar a construção de novas competências para os professores de ensino superior na transição do ensino presencial para o ensino remoto a partir do evento COVID-19.

2.2 Objetivos específicos

Determinar os principais desafios profissionais enfrentados no início da crise com a introdução do ensino remoto; identificar os conteúdos e habilidades essenciais para suprir as necessidades acadêmicas decorrentes da situação; analisar como os professores adquiriram os referidos conteúdos; e avaliar de que forma as experiências vivenciadas têm contribuído para a construção de competências profissionais.

3 Referencial Teórico

3.1 Tecnologias digitais

As tecnologias são conceituadas como ciência, equipamentos, dispositivos, métodos, materiais e processos provenientes da mente do homem que transformam as interligações da produção de convivência em sociedade ao longo da história do homem, o que torna possível diferenciá-lo dos outros seres vivos (Kenski, 2012). A ciência utilizada para buscar soluções para os problemas e ausências do homem é denominada tecnologia, a qual proporciona diversas mudanças que se associam com o conhecimento no sentido de que as informações acessíveis, juntamente com o grau de conhecimentos que o homem detém, são fatores que permitem uma definição dos costumes e hábitos humanos (Gebran, 2009).

As tecnologias digitais, como explica Kenski (2007), não são apenas suportes tecnológicos, pois “[...] têm suas próprias lógicas, suas linguagens e maneiras particulares de comunicar-se com as capacidades perceptivas, emocionais, cognitivas, intuitivas e comunicativas das pessoas”. As TDIC possibilitam que as escolas possam ser abertas e capazes de ofertar educação sem distinção, atendendo a todos, uma vez que, sendo utilizadas de modo intensivo, promovem a educação e possibilitam que a escola seja do “tamanho do mundo” (Kenski, 2007).

A educação e as tecnologias digitais devem caminhar sempre juntas, visto que as novas tecnologias podem ser utilizadas como recursos de aprendizagem na educação, sendo necessário ainda que seja ensinado como utilizar e tirar proveito das informações (Kenski, 2012). O uso das tecnologias digitais na educação pode contribuir para a transformação das práticas de educação com a geração de um novo ambiente em sala de aula que reflete em todos os níveis, haja vista a mudança no gerenciamento do tempo e do espaço, bem como no relacionamento do ensino com a aprendizagem, apresentando diversas linguagens (Almeida & Silva, 2011).

Cada vez mais atentos à expansão de suas habilidades, os alunos tornam-se ativos na sociedade da qual fazem parte, “[...] pressionando para que os professores tenham conhecimentos e habilidades voltadas para a área educacional no que se refere às tecnologias existentes” (Leite, 2011). Nessa linha, a inserção de tecnologia no contexto da educação demanda dos professores a adaptação a novos processos, em que é preciso que os modos de agir aos quais se está acostumado sejam substituídos por novos, que, muitas vezes, contém mais variáveis que os antigos (Moreira & Kramer, 2007).

Devido à insuficiência em relação às tecnologias digitais, julga-se ser necessária a ocorrência de uma alfabetização digital, com o envolvimento das competências que são fundamentais para que se tenha um bom resultado frente ao mundo em que as mudanças acontecem de forma muito dinâmica (Palfrey & Gasser, 2011).

O advento das tecnologias digitais transformou radicalmente a paisagem educacional, apresentando um desafio contemporâneo que transcende as fronteiras do ensino tradicional. Nesse cenário, a promoção do letramento digital emerge como um elemento vital, capacitando indivíduos a navegar eficazmente nas complexas redes de informação, discernir criticamente entre fontes e participar ativamente de uma sociedade cada vez mais digitalizada (Morais & Reis, 2022).

3.2 *Letramento digital*

O letramento é um processo que transcende o ensino convencional de leitura e escrita, abrangendo a compreensão e produção de textos em diversos contextos sociais. Isso implica que o letramento não se limita apenas à aquisição das técnicas de leitura e escrita, mas também inclui o entendimento e a aplicação das práticas sociais nas quais essas habilidades são utilizadas, conforme destacado por Vasconcelos (2022).

A educação nas escolas necessita de uma maior compreensão e adoção de linguagens contemporâneas, compreendendo seus códigos e dominando diversas formas de expressão e manipulação. Dessa forma, é crucial que a educação seja utilizada com propósitos democráticos, promovendo progresso e participação ativa junto às tecnologias, as quais podem facilitar o processo de evolução das pessoas (Moran, 2006; Silva & Santos, 2022).

O letramento digital introduz novas formas de interação, leitura e escrita em ambientes digitais, envolvendo o uso intenso de hipertextos online e offline. Caracteriza-se pelo aprendizado comunicacional acentuado, utilizando variações digitais modernas e dispositivos tecnológicos (Xavier, 2009).

O letramento consiste em técnicas ou conhecimentos individuais relacionados à forma de escrita e traz um novo conceito para a alfabetização (Kleiman, 2010). Para Romancini (2022), o letramento digital representa uma dimensão adicional do letramento, na qual diferentes linguagens, como texto, imagem, vídeo, som e suas combinações, são incorporadas pelo meio digital. Os letramentos digitais resultam da interação entre práticas sociais e dispositivos digitais, estabelecendo uma relação contínua e recíproca.

Dessa forma, os dispositivos digitais transcendem o papel de meras ferramentas para a execução de tarefas específicas, tornando-se componentes essenciais das práticas sociais nas quais são empregados. Essas práticas sociais, por sua vez, influenciam e modelam o uso e o

aprimoramento dos dispositivos digitais, refletindo um movimento crescente nesta era (Silva & Santos, 2022).

O domínio do letramento digital é considerado uma necessidade para sobreviver no campo da educação, uma vez que os professores enfrentam o desafio de promover o letramento digital dos alunos, a fim de criar uma sociedade informada e com conhecimento (Xavier, 2007). Embora sejam processos distintos, a alfabetização e o letramento digital não se excluem mutuamente; pelo contrário, são métodos inseparáveis que dependem um do outro (Soares, 2003).

De acordo com Lévy (1999), o letramento digital capacita o indivíduo a se manter atualizado e adaptado às tecnologias, bem como a direcionar as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) para seus objetivos específicos. Portanto, somente aqueles com autonomia, capacidade de análise crítica e domínio do uso das tecnologias serão capazes de desenvolver habilidades de letramento digital, uma vez que isso requer proficiência tecnológica e efetividade nas atividades de escrita no ambiente digital (Frade, 2007).

A interconexão intrínseca entre o letramento digital, que abraça a habilidade de compreender, utilizar e analisar criticamente as tecnologias digitais, e o desenvolvimento de competências torna-se evidente na contemporaneidade, onde as competências necessárias para a participação efetiva na sociedade moderna são intrinsecamente ligadas à proficiência no uso de ferramentas digitais e à capacidade de navegar de forma inteligente e ética no cenário digital em constante evolução (Cazden et al., 2021).

3.3 Competências

A competência é caracterizada por uma ação responsável que envolve a integração e transferência de conhecimentos, recursos e habilidades capazes de gerar valor tanto no âmbito econômico para a organização quanto no âmbito social para os indivíduos (Fleury & Fleury, 2001).

Para Perrenoud (1999), competência é a capacidade de agir efetivamente em determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem se limitar a eles. Em qualquer situação prática, uma pessoa utiliza vários recursos cognitivos ao longo das ações, mobilizando diversos conhecimentos, que podem ser desde básicos e isolados até complexos e formados em redes.

A competência permite que o indivíduo desempenhe atividades específicas, adote atitudes adequadas, execute ações, cumpra suas responsabilidades, estabeleça comportamentos e, acima de tudo, gere resultados, graças a um conjunto de habilidades particulares adquiridas pelo indivíduo (Rossatto, 2002). De acordo com Kenski (2008), refletir sobre as competências necessárias aos professores diante das novas tecnologias digitais é importante para orientar o papel do docente na cultura digital.

Para Fleury & Fleury (2004), o desenvolvimento das competências profissionais está relacionado à interação de recursos e diversas competências individuais já adquiridas, permitindo a combinação de novas competências com o objetivo de gerar valor para as empresas, sendo o resultado total maior do que a simples soma das competências individuais.

Além das competências técnicas, é essencial que as informações obtidas por meio dessas tecnologias resultem em conhecimento significativo e útil para os indivíduos envolvidos. Tais competências básicas enfatizadas pelo autor são necessárias para que o sujeito possa se inserir no contexto tecnológico, para que o mesmo possa ser incluído diante das tecnologias (Vasconcelos, 2022).

Nesse sentido, estabelecer competências no ambiente digital deve ser compreendido como um processo em que as pessoas que interagem com as tecnologias adquirem diferentes níveis de competências. À medida que a prática se torna parte do cotidiano, aumentam as possibilidades de desenvolver outras competências e aprimorar habilidades (Borges et al., 2014).

3 Metodologia

A pesquisa adotada neste estudo é de natureza qualitativa (Creswell, 2010) e fundamentada no paradigma interpretativista (Gephart, 1999; Guba & Lincoln, 1994). Essa abordagem baseia-se em uma ontologia que reconhece a multiplicidade e a construção social das realidades. Quanto aos objetivos, a pesquisa é descritiva, visando compreender o fenômeno investigado por meio das interpretações e significados atribuídos pelos participantes às suas experiências (Bauer, Gaskell & Allum, 2002).

Para coletar os dados, foi adotada a técnica de entrevista individual. As entrevistas individuais foram conduzidas com docentes que estiveram ativos tanto no processo de aprendizagem antes da pandemia quanto durante a pandemia da COVID-19. Essas entrevistas seguiram a abordagem proposta por Gaskell (2002), que consiste em uma conversação entre o pesquisador e o participante, guiada por um tópico específico que tem como objetivo explorar detalhadamente as experiências e escolhas individuais.

Para a análise dos dados, foi utilizada a técnica de análise de conteúdo, seguindo as etapas sugeridas por Bauer, Gaskell & Allum (2002). Essas etapas incluem a transcrição das entrevistas para criar um corpus de texto, a construção de um parâmetro de categorização e codificação para o tratamento e interpretação do conteúdo das entrevistas, e a análise categorial e interpretação dos conteúdos temáticos identificados.

As fontes de dados utilizadas foram as entrevistas realizadas com docentes das áreas de gestão e saúde. Foram entrevistados quatro docentes da área da saúde e seis docentes da área de gestão e negócios. O intuito de entrevistar docentes de áreas distintas se deve ao fato de que os docentes da área de saúde frequentemente fazem uso de aulas práticas em laboratórios, enquanto os da área de gestão e negócios raramente utilizam esses recursos, e essa distinção podem requerer dos professores competências diferentes.

As entrevistas ocorreram nos meses de maio e junho de 2021. Foram entrevistados 10 docentes, sendo 5 do sexo masculino e 5 do sexo feminino.

Com idade entre 34 e 63 anos. Com tempo de atuação na docência entre 5 e 35 anos. Sendo que 4 entrevistados possuem entre 5 e 14 anos de experiência na docência e os demais acima de 15 anos. Dois entrevistados ministram aulas somente em faculdades particulares, 6 somente em faculdades públicas, e dois em faculdades tanto públicas quanto privadas.

No Quadro 1 apresentado a seguir, é exibido o perfil dos docentes entrevistados, incluindo o código atribuído a cada docente, seu sexo, idade, tempo de atuação como docente e o tipo de instituição de ensino em que atuam (pública ou privada).

Quadro 1. Perfil dos docentes entrevistados

Entrevistado	Sexo	Idade	Tempo de atuação na docência	Área de atuação	Tipo de IES (pública ou privada)
Docente 01	Feminino	43 anos	14 anos	Saúde	Privada
Docente 02	Feminino	40 anos	9 anos	Saúde	Pública
Docente 03	Feminino	40 anos	6 anos	Saúde	Privada
Docente 04	Feminino	54 anos	14 anos	Saúde	Pública
Docente 05	Masculino	38 anos	9 anos	Gestão e Negócios	Pública e privada
Docente 06	Masculino	45 anos	14 anos	Gestão e Negócios	Pública
Docente 07	Masculino	63 anos	35 anos	Gestão e Negócios	Pública
Docente 08	Feminino	34 anos	5 anos	Gestão e Negócios	Pública e privada
Docente 09	Masculino	50 anos	16 anos	Gestão e Negócios	Pública

Docente 10	Masculino	50 anos	23 anos	Gestão e Negócios	Pública
------------	-----------	------------	---------	----------------------	---------

Fonte: Elaborado pelos autores (2025)

O estudo teve como objetivo identificar e analisar a percepção dos docentes em relação ao período de adaptação das aulas no formato remoto, em substituição às aulas presenciais interrompidas devido à pandemia de COVID-19.

Para isso, foi elaborado um roteiro de entrevistas semiestruturado contendo quatro perguntas:

- Quais foram os principais desafios profissionais enfrentados na transição do ensino presencial para o ensino remoto?
- Quais conteúdos foram considerados necessários para suprir as demandas do ensino remoto?
- Como os docentes aprenderam os conteúdos necessários para o ensino remoto?
- Como as experiências vivenciadas contribuíram para o desenvolvimento de competências profissionais?

A estrutura do roteiro de entrevista foi planejada com o objetivo de estabelecer um contato inicial com o entrevistado através de uma pergunta abrangente, mas direcionadora para o tema central (primeira pergunta), buscando compreender como foi a transição do ensino presencial para o remoto, quais eram os desafios encontrados no ensino presencial e quais são os desafios existente no ensino remoto.

Em seguida, permitiu-se que o entrevistado descrevesse sua concepção sobre o tema referente a quais transformações foram necessários para executar suas atividades e quais conteúdos utilizados no ensino remoto (segunda pergunta). Posteriormente, foram feitas perguntas que provocaram a evocação de informações contextuais relacionadas ao objeto de pesquisa (terceira e quarta perguntas). Nestes questionamentos, o entrevistador buscou elucidar como a pandemia impactou no processo ensino

aprendizagem, como os professores desenvolveram habilidades para ministrar aulas no ensino remoto que não eram necessários no ensino presencial, e como foi realizada as capacitações para o desenvolvimento das mesmas.

As entrevistas foram conduzidas utilizando a plataforma Zoom e o áudio do celular. A duração média das entrevistas variou de 20 a 50 minutos. Para analisar os dados coletados, foi utilizada a técnica de análise de conteúdo, seguindo a abordagem proposta por Bauer (2002). Essa técnica consiste em reconstruir o conhecimento expresso pelos participantes por meio da análise das transcrições das entrevistas.

O processo envolve a transcrição completa das gravações em áudio de cada entrevista, gerando o corpus de texto da pesquisa, ou seja, o conjunto de textos escritos derivados das transcrições dos dados comunicados oralmente pelos participantes. Em seguida, as unidades de significado presentes no corpus de texto foram identificadas, bem como suas inter-relações.

No entanto, é importante considerar as limitações desse método adotado. O uso de dados qualitativos coletados por meio de entrevistas online tem suas restrições, uma vez que as informações são comunicadas pelos participantes com base em suas próprias interpretações, que podem ser influenciadas pelo contexto de ação e pelas circunstâncias de espaço e tempo (Gaskell, 2002).

Portanto, é necessário levar em conta que esta pesquisa apresenta limitações, como a possibilidade de os participantes omitirem informações importantes sobre o fenômeno investigado devido a filtros subjetivos, restrições de percepção ou dificuldades na expressão (Creswell, 2010). Na seção seguinte, os resultados serão apresentados e discutidos com base nas três dimensões que emergiram da análise dos dados, conforme mencionado anteriormente.

4 Apresentação e discussão dos resultados

A partir de quatro perguntas principais do roteiro semiestruturado para as entrevistas, foram elencadas cinco categorias para apresentação e discussão dos resultados. A primeira categoria sobre os desafios e dificuldades enfrentados pelos participantes na transição do ensino presencial para o remoto. A segunda categoria expõe algumas vantagens e pontos positivos relatados pelos participantes da pesquisa em relação a essa transição. Na terceira, os conteúdos necessários, e na quarta as competências desenvolvidas para a realização das aulas na modalidade remota. E na quinta e última categoria as formas de aprendizagem das competências desenvolvidas para a realização das aulas.

Quadro 2. Desafios e dificuldades enfrentadas, pelos participantes da pesquisa, na transição do ensino presencial para o remoto.

Subcategoria de desafio ou dificuldade	Exemplos de falas dos participantes	Número de participantes
Entendimento e Aprendizagem das novas tecnologias	[...] a maior dificuldade pra nós de maneira geral, pra mim em especial, foi entender as novas tecnologias, e lidar com elas. Por exemplo, entender como é que grava, como registra [...] (Docente 1)	4
	“[...] foi aprender a ferramenta né, porque assim que começaram essas aulas remotas, a gente gravava através do próprio Power point, encaminhava pros alunos. Depois de uns 15-20 dias, a gente começou a ter ferramenta da Microsoft, e o primeiro desafio foi aprender lidar com essa ferramenta, como que fazia pra gravar, pra projetar slides, todas essas questões [...] (Docente 3)	
	[...] Assim, uma dificuldade que eu tive foi à adaptação das estratégias de ensino [...]	

	com a adoção do ensino remoto de forma brusca, repentina, nós tivemos pouco tempo para nos adaptar [...] (Docente 6)	
	[...] O desafio foi gravar as aulas... as assíncronas consistiam em aulas gravadas, então essa questão da habilidade com a câmera, fazer aulas dinâmicas, mesmo sendo gravadas e o fato de eu ministrar disciplinas de exatas, foi muito difícil...que envolve muito cálculo[...] (Docente 8)	
Adequação das estratégias e métodos de ensino	[...] tivemos que adequar o modelo de aulas, porque uma coisa é você dá aula no presencial, com lousa né, interação, outra coisa é essa interação via, vamos dizer assim remota, não é a mesma sensação pro aluno, tem alguns que conseguem lidar muito bem com a questão da concentração, outros não conseguem, tem alguns que conseguem lidar bem com a questão é do entendimento, e outros a gente precisa estar mais de perto [...] (Docente 1)	2
	[...] eu acho que esse é o grande desafio, não encaro nem como dificuldade, é você diversificar as plataformas pra que elas sejam mais atrativas pro aluno, e eles consigam interagir [...] (Docente 4).	
Falta de interação com o aluno	[...] você vê a reação ao vivo do aluno, eu sou muito perceptiva na sala de aula, de ver aquele aluno que entendeu o que eu falei, e que não entendeu né, eu capto a expressão, e na tela num tem jeito, principalmente quando eles não abrem a câmera [...] (Docente 4).	6
	A minha maior dificuldade com ensino remoto, foi essa, realmente a dificuldade do retorno do aluno para comigo ali naquele momento. Eu penso que deve ser uma dificuldade da maioria das pessoas né, se ver diante da câmera a gente, eu falo que a gente ficou muito mais exposto	

	né [...] (Docente 2)	
	[...], do presencial dependendo da turma é às vezes tinha um acerta dificuldade em principalmente a turma que era muita hiperativa [...] às vezes eu percebia que fugia um pouquinho o controle, de conversas paralelas, de você ter que chamar atenção [...]e no remoto não tem(Docente 1).	
	o grande desafio é prender o aluno, vamos dizer assim pra assistir as aulas, a audiência é muito pouca [...] acredito que o motivo deve ser tá trabalhando, como a aula é gravada, eles podem ver outra hora, à noite, final de semana[...] (Docente 7).	
	[...] eu tive que ser mais criativa pra encontrar uma forma de ensinar aquela disciplina, e talvez tenha sido uma forma melhor que no presencial, porque eu simplifiquei muita coisa, trouxe mais exemplos[...] (Docente 8).	
	[...] tinha a sensação de que eu estava falando pras paredes [...] ninguém ligava a câmera [...] (Docente 8)	
	[...] na graduação também na UFU remotamente [...]era também a participação dos estudantes, mas não era mais por conversas paralelas, era por desinteresse mesmo, sabe?[...] (Docente 5)	
Falta de interesse e de envolvimento do aluno	[...] outra dificuldade enfrentada também é a disponibilidade de participação maior do aluno nessa interação via remota né, então eles num querem ligar a tela [...] (Docente 4).	7
	[...] talvez uma das principais barreiras para esse relacionamento seja o foco dos estudantes durante o período da aula, porque eles se voltam para questões que não estão acontecendo naquele momento [...] no ensino remoto [...]a dificuldade de trazer o estudante para aquilo que está	

	acontecendo naquele momento, ela não se mostra presente, justamente porque você não tem um feedback em tempo real do estudante está participando realmente daquele momento ou não[...] (Docente 6).	
	[...] o que era desafio, podemos dizer que conter a bagunça... isso acontece em virtude do professor, em manter o tempo todo, vamos dizer assim, de conteúdo trabalhando com o aluno, quando deixa espaços, aí gera bagunça [...] o grande desafio é prender o aluno, vamos dizer assim pra assistir as aulas, a audiência é muito pouca [...] acredito que o motivo deve ser tá trabalhando, como a aula é gravada, eles podem ver outra hora, à noite, final de semana[...] (Docente 7).	
	No presencial eu penso que eu não tinha tantas dificuldades não, o presencial o que era mais difícil às vezes era questão de adesão do aluno, falta, no remoto para mim a minha maior dificuldade é a falta do retorno do aluno [...] (Docente 2).	
	Os desafios no ensino presencial ele tá muito relacionado à questão nem sempre prestarem muita atenção e ficarem com conversas paralelas, isso na graduação [...] (Docente 5).	
	[...] com o passar do tempo eu vejo que os alunos estão mais... fluidos, muito soltos, talvez descompromissados [...] ninguém nunca lê o que você pede, exercícios sempre são entregues em cima da hora ou fora da hora, as vezes você vai fazer uma discussão a partir da participação, nem todo mundo participa...de maneira geral, a dificuldade que vem a minha mente, não é eu manusear recursos, levar conteúdo, explicar, não, é mantê-los atento ali[...] (Docente 10)	
	[...] a dificuldade que eu possa perceber hoje não é minha, mas às vezes é do	

	próprio aluno se adaptar a essas aulas remotas, alguns alunos têm dificuldade (Docente 3).	
Dificuldade de adaptação pelo aluno	[...], começou conversar, eu vou lá, ligo o mudo, eu consigo o controle, então assim, o professor tem um controle total e absoluto na sala de aula, então assim, eles não me interrompem[...] (Docente 1).	1
Falta mais controle do ambiente da aula	[...] o que era desafio, podemos dizer que conter a bagunça [...] isso acontece em virtude do professor, em manter o tempo todo, vamos dizer assim, de conteúdo trabalhando com o aluno, quando deixa espaços, aí gera bagunça[...] (Docente 7)	3
	O meu principal desafio era acompanhamento das atividades extracurriculares, você não tem controle se eles estão fazendo, se não tão, se eles realmente fizeram grupos de trabalho, se não fizeram. No ensino remoto, agora é o contrário né, saber se eles estão acompanhando as aulas online, é porque muitos deles têm dificuldade de abrir a câmera [...] a minha câmera não tá funcionando, o meu computador está sem áudio, o meu celular não tá pegando direito, a internet tá caindo[...] (Docente 9).	

Fonte: Elaborado pelos autores (2025)

Legenda: Número de participantes = número de participantes da pesquisa que indicaram a subcategoria.

Essas são algumas das dificuldades e desafios relatados pelos docentes na transição do ensino presencial para o remoto, conforme mencionado no Quadro 2. A adaptação às novas tecnologias foi uma das principais dificuldades enfrentadas, uma vez que os docentes precisaram aprender a utilizar ferramentas específicas para o ambiente de ensino remoto. Essa questão foi percebida tanto pelos docentes da área de gestão

quanto pelos da área de saúde, sendo que estes últimos enfrentaram uma dificuldade adicional devido à utilização frequente de laboratórios.

A ausência do uso de laboratórios, conforme argumentam Hall & Border (2020), pode ser compensada por meio de métodos de aprendizagem multimídia, que incluem vídeos, gravações de palestras, salas de estudo, e até mesmo a gamificação. Dessa forma, a integração da tecnologia no aprendizado possibilita que os estudantes acessem o conteúdo de acordo com suas conveniências e quantas vezes forem necessárias para uma compreensão completa do assunto.

No entanto, o controle das atividades extracurriculares tem sido uma preocupação recorrente mencionada pelos docentes na transição do ensino presencial para o remoto. A dificuldade de monitorar se os alunos estão realmente realizando as atividades e o fato de que o tempo de entrega acaba se tornando ilimitado são questões desafiadoras. Além disso, os docentes têm observado diversas dificuldades de interação por parte dos alunos nesse ambiente remoto, como a falta de abertura da câmera, problemas de conexão e quedas na internet.

A interação com os alunos também foi apontada como um desafio. Apesar dos esforços dos docentes em buscar ferramentas interativas e diversificadas, muitos relataram que ainda enfrentam dificuldades em prender a atenção da maioria dos alunos. A falta de interesse e envolvimento dos alunos no aprendizado foi mencionada como um dos maiores problemas. A flexibilidade oferecida pelo ensino remoto pode ser um obstáculo, pois alguns alunos podem ter dificuldade em se manterem engajados sem a estrutura e o ambiente presencial de uma sala de aula.

Seymour-Walsh, Weber & Bell (2020) aponta que nas aulas virtuais as distrações podem ser ainda mais intensas, pois os estudantes estão com dispositivos móveis em mãos e cercados por diferentes estímulos no ambiente familiar que disputam sua atenção. Assim, é possível que realizem outras atividades enquanto o microfone está desligado e a câmera está desabilitada. Além disso, os alunos ainda não estão familiarizados a

participar de encontros online, o que faz com que o educador necessite desenvolver estratégias alternativas que motivem os alunos a se envolver e expressar suas ideias nesse contexto remoto. No entanto, essa tarefa pode se tornar exaustiva para o professor, especialmente se ele não contar com as ferramentas adequadas para facilitar essa interação.

Essas dificuldades evidenciam os desafios enfrentados pelos docentes na adaptação ao ensino remoto e a necessidade de encontrar estratégias efetivas para engajar os alunos nesse novo formato de ensino. Esses pontos levantados pelos docentes foram identificados tanto na área de gestão quanto na área de saúde. Isso indica que os desafios relacionados ao controle das atividades extracurriculares e à interação dos alunos no ambiente remoto são comuns a diferentes disciplinas e contextos.

Essas dificuldades podem impactar a eficácia do ensino remoto, uma vez que a falta de controle sobre as atividades dos alunos e as limitações na interação podem comprometer a qualidade da aprendizagem. Portanto, é importante que os docentes busquem estratégias e soluções para enfrentar esses desafios, como o estabelecimento de prazos claros para a entrega das atividades e a utilização de ferramentas de comunicação eficientes para promover a interação e o engajamento dos alunos.

Apesar das dificuldades enfrentadas na transição do ensino remoto para o ensino presencial, de acordo com o relato de um docente da área da saúde (Quadro 3), o ensino remoto apresenta um ponto positivo significativo em relação à transição do ensino presencial. Um benefício mencionado é a eliminação da necessidade de deslocamento do docente de sua casa para o ambiente educacional. Anteriormente, esse deslocamento era considerado cansativo e exaustivo.

Quadro 3. Vantagens e pontos positivos em relação à transição do ensino presencial para o ensino remoto

Subcategoria de vantagem	Exemplos de falas dos participantes	Número de participantes
Ministrar a aula é menos cansativo	Outra coisa que eu achei muito cômodo é, terminou a aula, eu já tô em casa, é outra vantagem também que eu vi, eu não tenho deslocamento, não tenho o cansaço de ficar em pé o tempo inteiro, e ali próximo ao aluno, mas a gente cansa mais a voz, a gente fala mais [...] (Docente 1).	1

Fonte: Elaborado pelos autores (2025)

Legenda: Número de participantes = número de participantes da pesquisa que indicaram a subcategoria.

No formato remoto, o docente pode realizar suas aulas sem a exigência de permanecer em pé por longos períodos, e ao finalizar a aula, basta desligar o equipamento eletrônico, uma vez que o docente está em casa. Essa praticidade é destacada como um ponto positivo para o docente nesse sentido.

No entanto, para que a praticidade de ministrar aulas sem sair de casa se torne um ponto positivo, algumas mudanças foram necessárias para a ministração de aulas no formato remoto, tanto em relação aos conteúdos, quanto na busca por materiais mais informativos e interativos disponíveis na internet (Quadro 4).

Quadro 4. Conteúdos necessários à transição da modalidade presencial para a remota.

Subcategoria de conteúdo	Exemplos de falas dos participantes	Número de participantes
Pouca mudança nos conteúdos	[...] não difere muito de antes não [...] ao invés de levar meu material que eu já tenho, drenos, sondas [...] ao invés de levar pro laboratório, eu trago na aula remota, eu mostro através do vídeo, eu	6

	dou a parte teórica, e algum momento da aula eu vou parando e mostrando através da tela[...] (Docente 1)	
	Eu já trabalhava com metodologias ativas, então não tive dificuldades, eu trabalhava com todo tipo de material, aula expositiva, aula expositiva dialogada, fórum, papel, colagem, dinâmica s[...] (Docente 2).	
	[...] O que mudou na aula remota, eu tive que me adaptar em dois aspectos, continuei fazendo os PowerPoint do mesmo, que eu acho que eles são importantes, Power point, filmes, coisas que são visuais né, aliadas a fala, é, continuei usando metodologias ativas, porém ficou um pouco mais difícil desenvolver atividades em grupo, em equipe, no momento da aula, então passei a fazer um tempo menor de aula [...] passei a fazer só um horário expositivo online[...] (Docente 5)	
	[...] eu estudava o conteúdo, no caso eu já tinha pronto, mas tinha que reformular, então eu gravava as aulas com a parte teórica, e deixava pras aulas síncronas a parte de tirar dúvidas e resolver exercícios [...] (Docente 8).	
	Do mesmo jeito, a gente faz um plano de ensino, coloca lá o cronograma das atividades, colocamos lá se as aulas serão assíncronas e síncronas, quais que são as atividades, que dia terá [...] (Docente 9).	
	[...] E com relação a dificuldades eu não gosto de usar a plataforma teams, eu utilizo da plataforma apenas os recursos básicos [...] então o teams pra mim ele funciona como se eu tivesse em sala de aula [...] (Docente 10)	
Busca por materiais mais	[...], com relação à aula remota, fica um pouco mais complicado dar exercício e etc, e aí o que a gente faz hoje, hoje eu procuro	4

interativos	o quê, como tem muitas disciplinas que são práticas e como tava proibido prática [...]eu usava bastante vídeo, e eu depois que eu descobri isso foi o máximo, aquelas imagens que mexem[...]pra mim foi a melhor coisa, o que mudou pra mim foi isso, deixar o Power point mais interativo, pra que o aluno participe, pra não ficar só aquele negócio né, eu nunca deixei isso, mais agora eu melhorei mais [...] deixar mais interativo, com mais movimentação, vídeos, essas coisas, a diferença foi essa[...] (Docente 3)	
	[...] num segundo momento eu vou pra internet buscar o que tem de diferente eu tenho de recurso, aí eu encontrei um game, na internet e aí nós jogamos esse game, que o aluno vai passando por etapas desde o pré-operatório até o aluno ir vencendo as etapas, até deixar ele na enfermaria, é um gamezinho, então assim, eu tento, trago uma entrevista, chamo alguém específico da área... então assim, eu tento diversificar ao máximo porque se eu vejo a temática e vejo o que que encaixa nela, gosto muito de simulação realística[...] (Docente 4)	
	[...] então a gente fica mais na parte teórica do que na parte pratica... então na verdade o ensino remoto tá sendo prejudicial por esse lado, tô fazendo muito pouca pratica[.] (Docente 7)	
	[...] Com o ensino remoto você tem outra dinâmica... eu distribuo os conteúdos a cada duas semanas, então você vai ter sempre uma atividade ligada a um texto, ligada a um vídeo[...] (Docente 10).	
Uso de mais informações disponíveis na internet	[...] talvez hoje eu utilize mais fontes de informações disponíveis na internet, em função da impossibilidade de por exemplo o estudante poder acessar a biblioteca...hoje eu estou trabalhando mais com exposições dialogadas durante	1

	as aulas síncronas, coisa que eu fazia menos antes[...] (Docente 6)	
--	---	--

Fonte: Elaborado pelos autores (2025)

Legenda: Número de participantes = número de participantes da pesquisa que indicaram a subcategoria.

No Quadro 4, durante a transição do ensino presencial para o ensino remoto, os docentes relataram a necessidade de lidar com diferentes conteúdos em seu processo educacional. Alguns docentes mencionaram que sentiram pouca necessidade de mudança nos conteúdos em relação ao que utilizavam no ensino presencial.

No entanto, houve relatos de docentes que precisaram buscar por novos e mais interativos materiais e ferramentas de trabalho. Era necessário encontrar uma ferramenta que não apenas prendesse a atenção dos alunos, mas também estimulasse o aprendizado de forma efetiva.

Além disso, os docentes perceberam a necessidade de utilizar uma variedade de informações disponíveis na internet. Ao contrário do modelo presencial, em que os recursos disponíveis na internet não eram tão exigidos, no ensino remoto foi necessário manter uma maior interação nesse ambiente e ter uma frequência maior de acesso à internet, principalmente para buscar recursos que enriquecessem suas aulas.

No Quadro 5 mostra que durante o período de transição para o ensino remoto, os docentes tiveram que desenvolver competências específicas para realizar suas aulas nesse novo formato. A aquisição de novas competências foi uma necessidade para enfrentar o desafio das atividades remotas, especialmente no início da pandemia, quando as aulas presenciais foram interrompidas.

Quadro 5. Competências desenvolvidas para a realização das aulas na modalidade remota

Subcategoria de competência	Exemplos de falas dos participantes	Número de participantes
Desenvolvimento de Habilidade com as TIC'S	“[...], a questão do conhecimento, a questão da habilidade com a informática, porque eu tive que aprender novas formas de me comunicar, novas formas de transmitir o conhecimento, novas maneiras de usar as tecnologias disponíveis [...]melhora também o conhecimento em relação a novas tecnologias que tive que aprender dar, seja no formato de apresentações, no formato de live, seja usando vídeos, seja usando essas ferramentas que não é só o Teams [...] (Docente 1).	8
	Eu acho que primeiro tivemos que ter né que melhorar habilidade tecnológica [...] (Docente 2).	
	[...]é acho a primeira coisa foi adequar a ferramenta né, pra gente aprender como ela lida, e ver dentro da ferramenta como é que é as melhores formas de utilizar, eu por exemplo, é que lá na ferramenta...então a gente tem como colocar o PowerPoint dentro do próprio teams, então cê pode compartilhar sua tela com o aluno, em particular me adaptei, achei mais fácil compartilhar minha tela, porque, porque eu consigo usar as ferramentas do PowerPoint, que é, a caneta do PowerPoint, pra poder desenhar, escrever alguma coisa, sublinhar o que é mais importante,[...] (Docente 3)	
	[...] A primeira habilidade é o domínio de uma plataforma digital, essa é a primeira coisa, o segundo item é o domínio da busca de fontes confiáveis	

	de forma digital né, eu saber fazer uma busca, não uma busca simples, mas uma busca avançada [...] (Docente 4)	
	[...] hoje a principal característica, a principal competência necessária é habilidade pra mexer com tecnologias, seja uma câmera, seja um aplicativo, seja um softer de gravação de áudio[...] questões expositivas a gente não muda muito, não tem como mudar [...], mas esse uso realmente da tecnologia[...] (Docente 5)	
	[...] Uma dificuldade muita importante foi a falta de disponibilidade e infraestrutura por parte da universidade... por limitações do meu notebook, de software que você precisa para uma aula mais bem sucedida no ensino remoto[...] (Docente 6)	
	[...] no começo a gente ficou perdido de como utilizar essas ferramentas pra dar aula tá [...] a instituição sim, ela fez a parte dela, por vários momentos teve encontros pra ensinar né, como usar os aplicativos, meet, zoom, e outros, agora PowerPoint isso gera era normal né, isso[...] (Docente 7).	
	[...] habilidades tecnológicas com certeza, tive que aprender a usar vários aplicativos, várias plataformas né, habilidades de Exposição também né, porque uma coisa você tá ali presencialmente [...] (Docente 9).	
Desenvolvimento de Habilidades dinâmicas/práticas	[...] eu acho que é a questão também da tomada de decisão né, foi uma das competências que a gente conseguiu desenvolver, a questão da pro atividade, da questão de ir atrás, tentar descobrir as maneiras de	2

	interagir com o aluno [...] (Docente 1).	
	[...] um terceiro seria é, a interação de forma diversificada, eu tenho que diversificar cada aula pra que ela seja atrativa pro meu aluno, eu tenho que inventar novos artifícios, ou seja, o uso de diversos aplicativos que o próprio google traz [...] (Docente 4).	
Melhorias na habilidade de comunicação	<p>[...] Eu diria que outra foi o aprimoramento da habilidade da comunicação verbal, não só verbal [...] muitas vezes eu me pego usando as mãos e a expressão facial para tentar me comunicar melhor com o aluno [...]</p> <p>porque eu vi que para que tudo saia muito bem, a possibilidade de você se comunicar mais facilmente que tem no ensino presencial, no ensino remoto não tem tá[...] (Docente 6).</p> <p>Eu vejo que habilidade da comunicação, se já era necessário no presencial você se comunicar bem, de forma clara, objetiva, passar o conteúdo, transmitir, agora no remoto ficou mais evidente né, porque você tem que chamar atenção, prender os alunos e falar pra uma câmera [...] então eu penso que a comunicação é uma habilidade, habilidade com recursos tecnológicos, e não só isso, eu respondi muito mais e-mail [...] (Docente 8).</p> <p>[...] no ensino remoto você acaba desenvolvendo algumas habilidades de comunicação, falar mais pausadamente, buscar interações pequenas ali durante aqueles momentos [...] (Docente 9).</p>	3

Fonte: Elaborado pelos autores (2025)

Legenda: Número de participantes = número de participantes da pesquisa que indicaram a subcategoria.

Uma das principais competências destacadas pelos docentes está relacionada ao uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs). O ensino remoto exigiu que os docentes dominassem novas ferramentas tecnológicas para intermediar os processos de ensino e aprendizagem, além de buscar estratégias para manter a atenção dos alunos nas aulas virtuais. Enquanto alguns docentes se adaptaram facilmente a essa transição, para outros tem sido um grande desafio profissional.

Além das competências em TICs, os docentes precisaram adquirir habilidades dinâmicas e práticas específicas para o ambiente virtual, que os auxiliassem a alcançar seus objetivos de ensino. A melhoria na habilidade de comunicação também foi considerada de grande importância, uma vez que o formato tradicional de aula presencial não funcionaria no ambiente remoto.

Os docentes precisaram explorar as ferramentas disponíveis e selecionar aquelas que melhor se adequassem à dinâmica dos conteúdos ministrados, resultado similar aos da pesquisa de Vasconcelos (2022). Essas competências adquiridas pelos docentes foram essenciais para o sucesso da transição para o ensino remoto e para enfrentar os desafios impostos por essa nova modalidade de ensino.

No Quadro 6, percebe-se que para adquirir as competências necessárias para o ensino remoto, os docentes recorreram a diferentes formas de aprendizagem, como cursos oferecidos pelas instituições de ensino e busca a informações na internet de forma complementar pelos próprios docentes.

Quadro 6. Formas de aprendizagem das competências desenvolvidas para a realização das aulas na modalidade remota

Subcategoria de forma de aquisição das competências	Exemplos de falas dos participantes	Número de participantes
Participação em cursos	Teve capacitação da própria instituição e também eu busquei muito fora também, eu gosto de metodologia ativas. Fiz muitos cursos e nunca paguei nada não, porque hoje tem muita disponibilidade de capacitação gratuita [...] (Docente 2).	8
	[...], menos de um mês, 15-20 dias a faculdade já adquiriu pacote do microsoft teams, já forneceu pra gente, e gravaram vídeos com tutoriais pra poder ensinar como é que mexia, teve todo esse suporte, é hoje a gente usa Microsoft [...] (Docente 3).	
	[..] então a UFU fez um curso preparatório, bem como o microsoft teams, mas foi péssimo, então eu fiz aprimoramento na universidade federal do ceará de 180 horas em tecnologia, de educação e tecnologia digitais, aí esse sim, esse foi um curso bacana, 180 horas, toda semana tínhamos encontros online né, e a cada bimestre fazíamos avaliação pra poder você prosseguir dando curso, esse foi um curso muito bacana, recomendo a participação [...] (Docente 4)	
	[...] A universidade disponibilizou manuais, disponibilizou tutoriais... há alguns anos eu já havia feito treinamento pra utilização do AVA, do moodle [...] (Docente 6)	
	[...] a instituição demorou, vamos dizer assim, para dar esses cursos tá, mais a instituição ofereceu esses cursos, foi dado tá, mais também corri bastante atrás pra aprender [...] (Docente 7).	

	A própria UFU disponibilizou em curso par nos capacitar com relação ao teams, foi a ferramenta adotada, e aí eu fiz esse curso, mas a própria facilidade que eu já tinha também com os recursos tecnológicos [...] (Docente 8).	
	[...]...então ela deu o apoio, ela não obrigou, mas ela disponibilizou alguns cursos de por exemplo eu fiz um curso de moodle né que é para aprender a plataforma do moodle, que é atividade, eu fiz um outro curso que é de metodologias ativas, como utilizar metodologias ativas e Tecnologia digital, então esse curso foi ofertado pela instituição [...] (Docente 9)	
	[...] Eu fiz assim, a instituição disponibilizou o teams e os cursos, mas antes dos cursos começarem eu já entrei no teams, então eu entendi basicamente o que ele fazia [...] (Docente 10).	
Busca de informações na Internet	[...] foi meio que na marra, foi assim, começou pandemia começou aquele desespero né, a gente teve duas semanas sem nada, e na outra semana tinha que dar aulas pros alunos, só que não tinha plataforma, não tinha nada, que nós começamos fazer, nós começo, eu tive que aprender da noite pro dia como fazer gravações usando o próprio, usando apresentação no PowerPoint, aí eu passei para gravações de aula no youtube, quase três semanas depois que eles falaram do Teams [...] (Docente 1).	4
	[...] essas plataformas de e-books todas foram por minha conta né, eu assinei todas por minha conta mesmo, porque não tinha livros disponíveis pela universidade[...]então o moodle eu tive que aprender a mexer totalmente por conta, olhando vídeos, pesquisando no youtube [...] (Docente 5).	
	[...]... mais também aí claro a gente foi	

	bastante no youtube pegar, ensinar, aprender um pouco né[...] (Docente 7).	
	[...] e toda duvida que eu tinha eu ia no youtube, porque lá tem tutorial de tudo, o moodle eu já mexia, mas tinha funções do moodle que eu não utilizava, então quando eu precisava de alguma função, que eu não encontrava, mas que eu sabia que existia eu ia no youtube e via [...] (Docente 10).	

Fonte: Elaborado pelos autores (2025)

Legenda: Número de participantes = número de participantes da pesquisa que indicaram a subcategoria.

A participação em cursos voltados para o ambiente virtual foi destacada como um dos principais meios de desenvolver essas competências. Muitos desses cursos foram oferecidos pelas instituições de ensino, enquanto outros foram buscados pelos docentes de acordo com suas necessidades específicas para realizar suas aulas virtuais com segurança e alcançar seus objetivos de aprendizagem.

Além dos cursos, os docentes também buscaram informações na internet como uma forma de complementar e adquirir novos conhecimentos necessários para o desenvolvimento de suas atividades no ensino remoto. A internet se tornou uma fonte de recursos e informações indispensáveis para aprimorar suas práticas e se adaptar ao ambiente virtual.

Essas formas de aprendizagens permitiram aos docentes adquirir as competências necessárias para enfrentar os desafios do ensino remoto e proporcionar uma experiência de aprendizagem eficaz aos seus alunos, fato que foi observado também no trabalho de Moraes & Reis (2022). A busca por conhecimento e a participação em cursos foram fundamentais para aprimorar suas habilidades e garantir a qualidade do ensino no novo cenário educacional.

A transição do ensino presencial para o ensino remoto foi uma estratégia que abriu novas possibilidades para que professores e alunos pudessem interagir e adquirir habilidades, uma vez que, devido à pandemia, o contato físico estava restrito. A modalidade de ensino a distância, em combinação com o uso de plataformas tecnológicas, torna o aprendizado mais dinâmico e motivante, promovendo atividades de aprendizagem ativa que colocam o aluno no centro do processo (Sunde, Júlio & Nhaguaga, 2020).

Entretanto, durante a pesquisa, foi possível notar que nem todos os docentes possuíam as competências necessárias para conduzir aulas no formato remoto, muitas vezes precisando buscar cursos e informações online. Nesse sentido, Sunde, Júlio & Nhaguaga (2020). propõe que as universidades ofereçam condições para capacitar seus educadores, especialmente aqueles com pouco conhecimento em tecnologias de comunicação e informação. Além disso, sugere que sejam disponibilizados recursos, como computadores, tablets e acesso à internet, para auxiliar tanto docentes quanto alunos que enfrentam dificuldades nesse aspecto.

Considerações finais

O objetivo deste trabalho foi avaliar a construção de competências para os professores do ensino superior a partir do evento COVID-19. A conclusão deste trabalho revela que a pandemia da COVID-19 desencadeou a necessidade de construção de novas competências por parte dos professores do ensino superior. Os resultados obtidos a partir das entrevistas e análises indicam que os docentes ainda estão em processo de apropriação das competências necessárias para desempenhar suas funções no novo cenário de ensino, onde as habilidades do ensino presencial tradicional não são totalmente aplicáveis, exigindo competências específicas voltadas para o ensino remoto, que tem se tornado predominante.

É evidente que os docentes enfrentaram várias dificuldades no início das atividades remotas, mas ao longo do tempo, essas dificuldades foram

diminuindo. No entanto, ainda surgem novos desafios decorrentes de situações adversas durante o desenvolvimento de suas atividades docentes.

Apesar dessas dificuldades, os docentes conseguem identificar vantagens no formato de aulas remotas. Por exemplo, a eliminação do deslocamento entre suas residências e o local de trabalho, o que traz maior comodidade, além da praticidade de poder trabalhar sentado e aproveitar as interações tecnológicas disponíveis nesse ambiente.

Assim como na pesquisa de Silva & Santos (2022), é importante ressaltar que a construção de competências para o ensino remoto é um processo contínuo e em constante evolução. Os docentes precisam buscar aprimoramento e atualização constante para enfrentar os desafios e proporcionar uma experiência de aprendizagem de qualidade aos seus alunos. A compreensão das competências necessárias e a busca por meios de desenvolvê-las são fundamentais para garantir a efetividade do ensino no contexto atual.

Durante as entrevistas, foi possível identificar quais conteúdos foram necessários para a adaptação dos docentes na transição do ensino presencial para o remoto. Eles tiveram que adquirir diversas competências para enfrentar esse desafio. Além disso, várias formas de aprendizagem foram desenvolvidas para que os docentes pudessem realizar suas atividades de forma criativa, interativa e dinâmica, buscando manter a atenção dos estudantes.

Os problemas enfrentados nessa transição foram semelhantes tanto para os docentes da área da saúde quanto para os da área de Gestão e Negócios. No entanto, a situação se tornou mais complexa para os docentes da área da saúde devido ao fato deles utilizarem mais laboratórios e aulas práticas. No formato remoto, foi necessário transformar as aulas práticas em aulas predominantemente teóricas, o que apresentou um desafio adicional.

Como limitações deste trabalho, destaca-se o fato de que a quantidade de entrevistas realizadas atendeu às expectativas, mas poderia ter sido maior.

Além disso, os docentes da área da saúde tiveram uma participação menos efetiva nas entrevistas, o que poderia ter fornecido uma perspectiva mais ampla. Para trabalhos futuros, sugere-se o envolvimento de um maior número de docentes nas entrevistas, incluindo representantes de diferentes áreas do conhecimento, a fim de realizar comparações mais abrangentes.

Referências

- Almeida, M. E. B., & Silva, M. G. M. (2011). Currículo, tecnologia e cultura digital: espaços e tempos de web currículo. *Revista e-Curriculum* 7 (1), 1-19.
- Bauer, M. W., Gaskell, G. E., & Allum, N. C. (2002). Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento. In M. W. Bauer, & G. Gaskell, *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis: Vozes.
- Borges, G. et al. (2014). Competências midiáticas em cenários brasileiros e euroamericanos. Recuperado de <<https://abpeducom.org.br/publicacoes/index.php/portal/catalog/download/1/1/59-1?inline=1>>.
- Brito, G. D. S., Knoll, A. C., & Simonian, M. (2017). Formação continuada de professores em tecnologia: a “ousadia” na dialogicidade entre a universidade e a escola. *Revista e-Curriculum*, 15(1), 221-248.
- Brynjolfsson, E., & McAfee, A. (2014). *The Second Machine Age: Work, Progress, and Prosperity in a Time of Brilliant Technologies*. New York: Norton & Company.
- Buzato, M. E. K. (2006). *Letramento e inclusão na era da linguagem digital*. Campinas: IEL/UNICAMP. Mimeo.
- Cazden et al. (2021). *Uma pedagogia dos multiletramentos: desenhando futuros sociais*. Belo Horizonte: LED
- Creswell, J. W. (2010). *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. Porto Alegre: Artmed.
- Conceição, M. G. da, & Rocha, U. R. (2020). TIC para manutenção dos estudos em período de pandemia na Universidade Federal da Bahia. *Folha de Rostto*, 6(2), 95-106
- Delbianco, N. R., & Valentim, M. L. P. (2022). Sociedade da informação e as mídias sociais no contexto da comunicação científica. *AtoZ: Novas Práticas em Informação e Conhecimento*, 11(1), 1-11.
- Dyck, M. S., & Brito, G. S da. (2017). Formação continuada de pedagogos: entre ausências e insuficiências algumas perspectivas em relação às tecnologias. *Tear: Revista de Educação Ciência e Tecnologia*, 6(1), 1-25
- Frade, I. C. A. S. (2007). Alfabetização digital: problematização do conceito e possíveis relações com a pedagogia e com aprendizagem inicial do sistema de

escrita. In: C. V. Coscarelli & A. E. Ribeiro, *Letramento digital: aspectos sociais e práticas pedagógicas*. Belo Horizonte: Ceale, Autêntica.

Freury, M. T. L., & Freury, A. (2001). Construindo o conceito de competência. *Revista de Administração Contemporânea*, 5, 183-196.

Freury, M. T. L., & Freury, A. (2004). Alinhando Estratégia e Competências. *Revista de Administração de Empresas*, 44(1), 44-57.

Freitas, M. T. (2010). Letramento digital e formação de professores. *Educação em Revista*, 26(3), 335-352.

Gaskell, G. (2002). Entrevistas individuais e grupais. In: M. W. Bauer & G. Gaskell. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis: Vozes.

Gebran, M. P. (2009). *Tecnologias Educacionais*. Curitiba: IESDE BRASIL.

Gephart, R. (1999). Paradigms and research methods. Recuperado de <[http://division.aomonline.org/rm/1999_RMD_Forum_Paradigms_and Research Method](http://division.aomonline.org/rm/1999_RMD_Forum_Paradigms_and_Research_Method)>

Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In: N. K. Denzin; Y. S. Lincoln, *Handbook of qualitative research* (pp.105-117). California: Sage Publications

Hall, S., & Border, S. (2020). Online neuroanatomy education and its role during the coronavirus disease 2019 (Covid-19) lockdown. *World Neurosurgery*, 139, 628.

Kenski, V. M. (2007). *Educação e Tecnologias: O novo ritmo da informação*. Campinas: Papirus.

Kenski, V. M. (2008). *Tecnologias e ensino presencial e a distância*. São Paulo: Papirus.

Kenski, V. M. (2012). *Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação*. Campinas: Papirus.

Kleiman, A. B. (2010). Trajetórias de acesso ao mundo da escrita: relevância das práticas não escolares de letramento para o letramento escolar. *Perspectiva*, 28(2), 375-400.

Leite, L. S. (2011). Mídia e a perspectiva da tecnologia educacional no processo pedagógico contemporâneo. In: W. Freire, *Tecnologia e educação: as mídias na prática docente*. Rio de Janeiro: WAK

- Leite, T. (2012). O programa de formação dos mentores: concepção e planejamento. *Ensaio Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 20(76), 459-480.
- Lévy, P. (1999). *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34.
- Martins, R. X. (2020). A COVID-19 e o fim da educação a distância: um ensaio. *Revista de Educação a Distância*, 7(1), 242-256
- Moraes, R. A. de, & Reis, D. A. dos. (2022). Recursos digitais como instrumentos didáticos: utilização do Mentimeter para uma aula interativa. *Research, Society and Development*, 11(11), 1-15.
- Moran, J. M. (2006). Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: J. M. Moran, M. T. Massetto & M. A. Behrens, *Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica*. Campinas: Papirus.
- Moreira, A. F. B., & Kramer, S. (2007). Contemporaneidade, educação e tecnologia. *Educação & Sociedade*, 28(100), 1037-1057.
- Moreira, J. A., & Schlemmer, E. (2020). Por um novo conceito e paradigma de educação digital onlife. *Revista UFG*, 20, 1-35.
- Palfrey, J., & Gasser, U. (2011). *Nascidos na Era Digital – entendendo a primeira geração de nativos digitais*. Porto Alegre: Grupo A.
- Pereira, F. C., Lopes, T. A. M., Bortoluzzi, V. I., Londero, F. T., & Marques, I. L. (2020). UFN Digital e o ensino remoto em 2020: planejamento administrativo-pedagógico e desenvolvimento das atividades acadêmicas. *Disciplinarum Scientia*. 16(2), 31-45.
- Pereira, B. D., & Pinheiro, P. C. (2020). Desenvolvimento de Prática Formativa para o Letramento Digital Crítico e Investigação de seus Efeitos em um Grupo de Licenciandos em Química. *Ciência & Educação*. 26, 1-21.
- Perrenoud, P. (1999). Construir competências é virar as costas aos saberes? *Revista Pedagógica*, (11), 15-19.
- Ribeiro, A. E., & Novais, A. E. (2013). *Letramento digital em 15 cliques*. Belo Horizonte: RHJ.
- Romancini, R. (2022). *O que é, afinal, o letramento digital?* Plataforma do Letramento.

Rossatto, M. A. (2002). *Gestão do Conhecimento: a busca da humanização, transparência, socialização e valorização do intangível*. Rio de Janeiro: Interciência.

Seymour-Walsh, A., Weber, A., & Bell, A. (2020). Practical approaches to pedagogically rich online tutorials in health professions education. *Rural and Remote Health*, 20(2), 109-114.

Silva, D. O., & Santos, A. A. M. (2022). O letramento digital por meio das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) para o contexto educacional. *Revista Internacional em Políticas, Currículo, Práticas e Gestão da Educação*, 1(2), 231-237.

Soares, M. (2003). *Letramento no Brasil*. São Paulo: Global.

Soares, M. (2002). Novas práticas de leitura e escrita: letramentos na cibercultura. *Educação & Sociedade*, 23(81), 143-160.

Sunde, R. M., Júlio, O. A., & Nhaguaga, M. A. F. (2020). O ensino remoto em tempos da pandemia da covid-19: desafios e perspectivas. *Revista Epistemologia e Práxis Educativa*. 3(3), 1-17

Vasconcelos, J. A. (2022). *O uso das tecnologias digitais de informação e comunicação na perspectiva da alfabetização e letramento: a visão de professores do ensino fundamental I de uma escola no sudoeste de Mato Grosso*. Dissertação de Mestrado, Universidade Católica de Brasília, Brasília, DF.

Xavier, A. C. S. (2020, Agosto 10). Letramento digital e ensino. (2007). Recuperado de: <https://escolafutura.wordpress.com/wp-content/uploads/2013/11/letramento-digital-e-ensino.pdf>.

Xavier, A. C. (2009). *A era do hipertexto: linguagem e tecnologia*. Recife: Editora Universitária da UFPE.

Submetido: Janeiro de 2024
Aprovado: Fevereiro de 2025