



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS ADMINISTRATIVAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO

NAHUAN ALAFF VIRGINO SOARES

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

RECIFE-PE

2022

NAHUAN ALAFF VIRGINO SOARES

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

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Administração. Área de concentração: Organização e Sociedade.

Orientador (a): Prof. Dr. José Ricardo Costa de Mendonça

RECIFE-PE

2022

Catálogo na Fonte
Bibliotecária Ângela de Fátima Correia Simões, CRB4-773

S676c

Soares, Nahuan Alaff Virginio

Competências digitais para docência: um estudo com professores de uma universidade pública federal / Nahuan Alaff Virginio Soares. – 2022.
83 folhas: il. 30 cm.

Orientador: Prof. Dr. José Ricardo Costa de Mendonça.

Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade Federal de Pernambuco, CCSA, 2022.

Inclui referências, apêndices e anexos.

1. Competências Digitais. 2. Trabalho docente. 3. Ensino superior. I. Mendonça, José Ricardo Costa de (Orientador). II. Título.

658 CDD (22. ed.)

UFPE (CSA 2022 – 054)

Universidade Federal de Pernambuco
Centro de Ciências Sociais Aplicadas
Departamento de Ciências Administrativas
Programa de Pós-Graduação em Administração - PROPAD

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

NAHUAN ALAFF VIRGINO SOARES

Dissertação submetida ao corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal de Pernambuco e aprovada em 27 de maio de 2022.

Banca Examinadora:

Dra. KELY CESAR MARTINS DE PAIVA, UFMG - Examinadora Externa à Instituição

Dra. DEBORA COUTINHO PASCHOAL DOURADO, UFPE - Examinadora Interna

Dr. JOSE RICARDO COSTA DE MENDONCA, UFPE - Presidente

Dedico este trabalho a todos os professores, que conseguiram dar continuidade ao seu trabalho, mesmo diante de tantas adversidades na pandemia. Dedico também, aqueles que faleceram em ocorrência de complicações da COVID-19.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Deus pela sua infinita misericórdia e pelo seu colo de pai, que me ajudou na fé a lutar por esta conquista. Agradeço a virgem Maria, Mãe de Deus e minha, assim como a todos os santos e santas católicos, que pelo testemunho de vida me ensinou a refletir sobre fé e razão, como é o caso de São Tomás de Aquino.

A minha família, namorada, amigos (as) e aos colegas de turma, sou grato pela presença de vocês em minha vida. Cada um do seu jeito, contribuiu para realização desta conquista. Aos sujeitos entrevistados, agradeço pela colaboração ao participar da pesquisa. O campus III da UFPB, continua a marcar minha trajetória profissional e espero com esta pesquisa responder a todo apoio oferecido.

Aos gestores, servidores e funcionários das escolas Antônia Jacome de Moura, Laura de Sousa Oliveira, João de Sousa Primo, Universidade Federal da Paraíba e a Universidade Federal de Pernambuco, em especial ao PROPAD, minha gratidão por proporcionarem um ambiente rico em aprendizagem e de trocas de experiências. Aos meus heróis, em nome da Professora Jucilene Virgino Soares, minha mãe e professora, a minha eterna gratidão a todos os (as) professores (as) que em meio a tantas dificuldades, continuam na luta em semear saberes.

Agradeço de forma especial ao meu orientador, aos membros da banca e ao grupo de pesquisa em Aprendizagem, Gestão e Educação da UFPB, pela contribuição na construção desta dissertação.

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 atores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem 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 revisão sistemática de literatura e a entrevista semiestruturada como técnicas para coleta de dados. Para análise de dados, o processo adotado foi 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 aceleraram o processo de inserção das tecnologias digitais no ensino, em que os entrevistados pretendem manter o seu uso em outras modalidades de ensino. Os resultados colaboram para a formulação de estratégias e políticas no âmbito institucional para uma educação digital de qualidade.

Palavras-chave: Competências Digitais. Trabalho Docente. Ensino Superior. TDICs.

ABSTRACT

How digital technologies transform teaching work in Brazil, where new skills, knowledge and functions are facing social and cultural changes that have an impact on education. In this way, the actors involved in the learning and learning process are challenged to adapt as an innovation that takes place in the environment and in the educational context, as is the case of teachers who stimulate higher education, by being encouraged to develop digital digital competences of quality, inclusive and emancipatory. With that, this scientific work has the following research question: what scientific skills to higher education teachers for teaching mediated by digital technologies? Thus, the is qualitative in nature, with an exploratory character, in which systematic literature review and semi-structured interviews are adopted as techniques for data collection. For data analysis, the process adopted was the content analysis of Bardin (2016) with categorical analysis technique. The data obtained point to the need to integrate teachers into four dimensions in their training process, which are Socioemotional, Sociocultural, Technological and Pedagogical. Furthermore, how experiences in remote time have accelerated the process of insertion in teaching, in which technologies intend in teaching, in which vivid technologies intend their use in other teaching modalities. The results contribute to the formulation of quality strategies and policies at the institutional level for digital education.

Keywords: Digital Skills. Teaching work. University education. TDICs

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Relação entre educação e trabalho abordados nas Diretrizes e Bases da Educação no ano de 1996	19
Quadro 2 –	Objetivos do programa Universidades Abertas do Brasil (UAB)	27
Quadro 3 –	Componentes dos modelos institucionais de competência digital	30
Quadro 4 –	Competências Digitais Docente	31
Quadro 5-	Critérios adotados na RSL	33
Quadro 6 –	Dimensões e Indicadores das Competências Digitais dos professores	38
Quadro 7 -	Definição Constitutiva e Operacional das Dimensões das Competências Digitais	42
Quadro 8 –	Etapas básicas da análise de conteúdo segundo Bardin (2016)	45
Quadro 9 –	Centros Acadêmicos e Departamentos da UFPB	46
Quadro 10-	Encaminhamento sobre como os professores avaliam suas experiências na ministração de aulas com tecnologias digitais	50
Quadro 11-	Práticas de ensino que são tendências no ensino mediado pelas tecnologias digitais	52
Quadro 12-	Conceitos de ensino remoto, presencial, semipresencial e a distância de acordo com os entrevistados	53

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Características das instituições que atuam com a oferta de ensino superior no Brasil	21
Figura 2 –	Classificação das quatro competências-chave	23
Figura 3 –	Modelo de competências profissionais do professor do ensino superior desenvolvido por Mendonça et al (2012)	25
Figura 4 –	Áreas e Âmbito do DigCompEdu	36
Figura 5 –	Dimensões das Competências Digitais	38
Figura 6 –	Estrutura Organizacional da UFPB	48
Figura 7 –	Processo de aprendizagem de competência digital	55
Figura 8 –	Competências Digitais Docente no ensino superior	60
Figura 9 –	Saberes docente no ensino superior	61

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
CDs	Competências Digitais
DCSA	Departamento de Ciências Sociais Aplicadas
DIGILiT	Modelo Britânico de Competências Digitais
EAD	Ensino a Distância
ENLACES	Centro de Educação e Tecnologia do Ministério da Educação do Chile
IES	Instituição de Ensino Superior
ISTE	Sociedade Internacional de Tecnologia em Educação
INTEF	Instituto Nacional de Tecnologias Educacionais e Formação de Professores
MEC	Ministério da Educação e Cultura
RSL	Revisão Sistemática da Literatura
SEAD	Superintendência de Educação a Distância
STI	Superintendência de Tecnologia da Informação
TICs	Tecnologias da Informação e Comunicação
TDs	Tecnologias Digitais
TDICs	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
UAB	Universidade Aberta
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
1.1	Questões norteadoras	15
1.2	Justificativa	16
2	REFERENCIAL TEÓRICO	18
2.1	Competências Docentes	18
2.2	Ensino mediado pelas Tecnologias Digitais	25
2.3	Competência Digitais para a Docência	28
3	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	40
3.1	Delineamento da pesquisa	40
3.2	Lócus da pesquisa	41
3.3	Coleta de dados	41
3.3.1	Entrevistas	42
3.4	Análise de dados	44
4	APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS	46
4.1	Caracterização da Organização Estudada	46
4.2	Avaliação das experiências na ministração de aulas com tecnologias digitais	48
4.3	Práticas de ensino que são tendências no ensino mediado pelas tecnologias digitais	51
4.4	Os conceitos de ensino remoto, presencial, semipresencial e a distância	53
4.5	Dimensões das Competências Digitais	54
4.5.1	Dimensão Socioemocional	55
4.5.2	Dimensão Sociocultural	57
4.5.3	Dimensão Tecnológica	58
4.5.4	Dimensão Pedagógica	59
4.6	Aspectos gerais das entrevistas	59
5	CONCLUSÕES	63
	REFERÊNCIAS	67
	APÊNDICE A- EVOLUÇÃO E CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DO TERMO COMPETÊNCIA	78
	APÊNDICE B- MARCOS IMPORTANTES PARA A DIFUSÃO DO EAD NO BRASIL DURANTE O SÉCULO XXI	79
	APÊNDICE C- PROTOCOLO UNIFICADO DA RSL	80
	APÊNDICE D- ROTEIRO DA ENTREVISTA	82
	ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	83

1 INTRODUÇÃO

O trabalho do professor no ensino superior tem tomado contornos específicos em relação ao seu desenvolvimento profissional, pois sua atuação não é restrita ao ato de ministrar aulas, mas envolve diversas situações que requer competências e habilidades distintas (PAIVA; MELO, 2008). Dessa maneira, é importante que estes profissionais consigam reconhecer na sociedade atual as exigências necessárias para seu aperfeiçoamento, como pode ser exemplificado o avanço dos recursos digitais no ambiente educacional e no mercado de trabalho (TAGARRO et al., 2020).

A revolução tecnológica influenciou a forma de acessar, interagir, criar informações e conhecimento, assim como mudanças nas instituições de ensino, que assumem o papel de formar e tornar indivíduos competentes para esse novo cenário (RADA; VIDAL; CERVERA, 2011). Com a inserção das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) no processo de ensino-aprendizagem surgem novas demandas no trabalho docente (LOPES; FÜRKOTTER, 2016).

As TDICs no ensino, proporcionam um novo olhar sobre o modo de ensinar, em que os docentes devem buscar aprimorar sua didática em prol de um desempenho superior dos estudantes, que assumem um papel ativo nesse processo (ZUQUELLO; BALDO, 2019). A tecnologia no ensino não está resumida apenas no seu uso, mas envolve a capacidade de diversificar as atividades realizadas, ou seja, ir além das práticas tradicionais de ensino (KLEIN et al., 2020).

Pádua Júnior et al. (2014) apontam que as inovações que ocorreram na educação com uso da tecnologia e a implementação de projetos multidisciplinares, permitiu a autonomia do estudante, pois oferece o suporte necessário para ir além do conteúdo que é ministrado em sala de aula. “[...] as novas formas de ensino e aprendizagem exigem posturas mais abertas, dialógicas e emancipatórias. É indispensável descentralizar os saberes diante de uma escola ‘sem paredes’” (BERALDO; MACIEL, 2016, p. 214). O docente nessa perspectiva inovadora atua de forma colaborativa com os estudantes para atender aos objetivos educacionais.

Sendo assim, compreender o papel da tecnologia na educação, é ir além do seu valor instrumental, pois não se limita ao uso de TICs ou de um único tipo de tecnologia, é preciso saber direcionar seu uso em busca de uma aprendizagem inclusiva para os atores envolvidos (ADELL; CASTAÑEDA, 2012; CASTAÑEDA; SALINAS; ADELL, 2020). Não obstante, Sales, Moreira e Ragel (2019, p. 95) indicam que “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”. Com isso, mudanças começaram a surgir em todos os níveis do ensino, em especial no nível superior.

Desde o final da década de 1990, vem ocorrendo o processo de interiorização do ensino no Brasil, influenciado pela Lei das Diretrizes e Bases da Educação promulgada em 1996 e do Plano Nacional de Educação, aprovado na Lei Nº 10.172 de 2001. Esse processo tem como objetivo expandir o acesso ao ensino em regiões afastadas dos grandes centros urbanos, favorecendo o surgimento de novas modalidades, como o Ensino a Distância (EAD). Esse fenômeno tem influenciado os docentes a desenvolverem novas competências em seu contexto de trabalho e social com o propósito de alcançar o desempenho superior em sua função.

Para alcançar o resultado de um profissional competente, na carreira docente no ensino superior, requer a capacidade do indivíduo em se reinventar constantemente as mudanças ocorridas (GROHMANN; RAMOS, 2012). Dessa forma, a necessidade de capacitação dos professores na utilização das ferramentas digitais nas atividades de ensino, influenciou o desenvolvimento de 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 geradoras de novas práticas pedagógicas (LOUREIRO; MEIRINHOS; OSÓRIO, 2020).

As Competências Digitais (CDs) permitem que os docentes tomem decisões acertadas para enfrentar os problemas em qualquer área dos ambientes de aprendizagem, seja pessoal, profissional ou social (RADA; VIDAL; CERVERA, 2011), além de inovar no modo de aprender e ensinar (IZAGUIRRE, 2019). Para Silva e Behar (2020), as competências digitais envolvem a mobilização de conhecimentos, habilidades e atitudes, voltados para o uso das TDICs.

Perin, Freitas e Coelho (2021) desenvolveram um modelo com base em uma revisão sistemática da literatura internacional sobre CDs, que compõem as seguintes dimensões: competências tecnológicas, comunicacionais, informacionais, pedagógicas, axiológicas e sociológicas. Estas por sua vez formam um modelo integrado, ainda pouco explorado em pesquisas no Brasil. Os autores esclarecem que por não existir um consenso sobre o termo utilizado, geralmente pesquisadores fazem uso de termos como, literacia digital, informação digital, competência em TICs, alfabetização em TICs, competência digital profissional e competência tecnológica didática.

Autores como Silva e Behar (2020, p. 16) também identificam essa ocorrência, ao relatar que “o conceito de Competências Digitais comumente é ligado a diferentes termos e conceitos encontrados na literatura revisada; dentre eles estão: Alfabetização em Informática, Alfabetização em Informação, Alfabetização em Mídia, Alfabetização Digital, Fluência Digital”. Competências eletrônicas ou e-competências, em análise prévia também estão relacionados ao tema.

Outro ponto que envolve a discussão das diferentes terminologias e conceitos desse campo de estudo, é relacionado as diferentes vertentes de estudo sobre a formação de competências, como por exemplo a norte-americana e francesa. No qual, esse estudo segue a orientação de vertente francesa, que indica que os indivíduos podem desenvolver as competências necessárias para determinada tarefa, com base em diferentes razões, com a reflexão de suas experiências em todas fases de sua vida, pela observação e análise do contexto inserido, lidar com situações diversas (DURAND, 2006; ZARIFIAN, 2008; BERGAMINI, 2012).

Dessa forma, potencializada pelo 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 por meios das tecnologias digitais de forma mais incisiva (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), assim novas experiências pode ter desencadeado o surgimento de novas competências para o ensino.

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 docentes (BISPO; SANTOS; SILVA, 2022). Isso representa uma resignificação do trabalho docente, em abertura a novos saberes e improvisação diante das dificuldades no ensino (OLIVEIRA; PEREIRA; DE FÁTIMA COSTA, 2021).

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?**

1.1 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 práticas¹ 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)?

1.2 Justificativa

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).

O tema Competências Digitais é pouco explorado no Brasil e quando direcionado ao contexto do professor que atua no ensino superior, se torna mais restrito os trabalhos disponíveis, no qual demonstra pouco envolvimento da comunidade científica na exploração, contribuição e produção sobre o tema. Sendo assim, se faz necessário investigar as experiências desses profissionais para conhecer suas particularidades e relações com modelos desenvolvidos sobre o tema. Para Silva, Loureiro e Pischetola (2019, p. 72) “o estudo focado nas competências digitais contribui ao campo por trazer um panorama das necessidades formativas destes professores, por questionar o modelo de formação adotado majoritariamente no campo da TICs e educação”.

Os dados obtidos podem contribuir para a tomada de decisão dos professores, pois apresenta caminhos para o desenvolvimento profissional de forma individual e coletiva. Isso leva em consideração, que “os professores com um alto nível de competência em TICs estão preparados para criar conteúdo usando as TICs para desenvolver suas atividades profissionais e expandir o ambiente informacional do processo de aprendizagem” (PERIN; FREITAS; COELHO, 2021, p.10). Além que, as práticas realizadas no ensino, tem influência direta na formação dos estudantes, ou seja, é necessário desenvolver os estudantes para atuar na

¹ Entende-se neste trabalho prática de ensino, as estratégias pedagógicas utilizadas pelos professores.

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).

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. Assim como, é importante “a gestão das partes interessadas, levando em consideração as necessidades dos diferentes atores envolvidos (professores, alunos e técnicos) nesse processo quando do uso (ou suporte) da infraestrutura tecnológica disponível” (CASSUNDÉ, MENDONÇA; BARBOSA, 2016, p. 09).

Com o ensino remoto emergencial, 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.

Por fim, Miranda et al. (2021) indica que o ensino híbrido ou semipresencial seja tendência após o período emergencial 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 serem integradas nas possíveis adaptações a serem realizadas.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Este capítulo apresenta o referencial teórico que fundamenta esta dissertação. Para isso, resgata-se a discussão sobre o trabalho docente, a fim de apresentar as especificidades no qual estão envolvidas as Competências Digitais, em seguida apresenta as competências profissionais docente, de modo a permitir uma melhor compreensão e introdução sobre o uso das TDICs no ensino. Por fim, são abordadas as Competências Digitais para a docência no ensino superior.

2.1 Competências Docentes

O trabalho é algo inerente na vida de um indivíduo e na construção de uma sociedade. Além, que as suas transformações, contribuem para que estudiosos possam delinear a evolução e fatos históricos da humanidade, como no caso da revolução industrial, que teve início no século XVIII e impactou pela transição da mão de obra humana para o uso de máquinas no trabalho, que resultou em uma sociedade moderna influenciada e transformada por uma organização racional e científica (REED, 1988), com centralidade de discurso sobre a dominação de controle pelo capital e o sistema de poder nas organizações (JUSTEN, DELLAGNELLO, 2018), com isso deu-se início então a investigação de como essas mudanças influenciam o contexto econômico, político e social nas sociedades.

Para Albornoz (2008), o trabalho pode ser interpretado por diferentes formas, desde a menção de algo que provoque dor, fadiga ou aflição, como ao esforço aplicado à produção de utilidades (trabalhos científicos) ou artes (pinturas, peças teatrais). Dentre essas formas, destaca-se também a referência à profissão do ser humano, no qual exerce atividades próprias de sua função de forma remunerada ou não.

Contudo, o sentido atribuído ao trabalho pode ser diferente para cada indivíduo, mesmo este pertencendo à mesma categoria, ou seja, um docente pode atribuir valores às suas atividades diferente do seu colega de departamento. Isso ocorre devido o sentido ser construído na subjetividade de cada um, decorrente de questões psicológicas, que tem influências sociais, culturais e ambientais (ALBORNOZ, 2008; GORZ, 2003; ROSSO, DEKAS e WRZESNIEWSKI, 2010; ANDRADE, TOLFO e DELLAGNELO, 2012).

Isso demonstra que o trabalho é único e possui suas especificidades, que por ocorrer em diferentes contextos, sofrendo influências externas e internas, deve ser observado e investigado de forma particular. Assim ocorre com o trabalho docente, que requer formação profissional, demanda por saberes, competências e habilidades próprias para o seu ofício (FARIAS et al., 2018). “O desenvolvimento profissional dos professores enquadrando-o na procura da identidade profissional, na forma como os professores se definem a si mesmos e aos outros. É

uma construção do eu profissional, que evolui ao longo das suas carreiras” (MARCELO, 2009, p. 07). O docente é a figura central na arte do ensino (GIL, 2020), profissão ligada diretamente ao ato do saber (MARCELO, 2009).

Nesse caso o docente assume responsabilidades de relacionamento, interação e envolvimento emocional, como ser presente na vida do estudante, que 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).

O avanço e desenvolvimento da tecnologia, após a segunda guerra mundial (1939-1945), fortalece essa inter-relação entre ensino e mercado, isso devido ao aumento da produtividade e competitividade econômica entre os países desenvolvidos. Nesse contexto, o trabalho docente busca desenvolver profissionais altamente qualificados e competitivos que atendam às necessidades do mercado, nesse caso representado pelos estudantes do nível superior (GATTI, 2021).

No Brasil, essas transformações se fazem mais presentes, a partir da década de 1990, com a isenção de políticas neoliberais no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003) filiado ao Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB). Esse momento é marcado pelos novos modelos organizacionais no ensino, influenciando a produtividade acadêmica, a inserção de novas tecnologias, o papel da ciência como responsável pela inovação, sob uma lógica pragmática e instrumental, procedente das regras e valores de mercado, como aponta Rodrigues et al. (2020).

Essas mudanças, foram estimuladas pela Lei das Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (BRASIL, 1996) que direciona o ensino a aproximar a formação e qualificação dos estudantes para o mundo do trabalho. No quadro a seguir, são levantados alguns pontos identificados na relação entre educação e trabalho, disposto na lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Quadro 1- Relação entre educação e trabalho abordados nas Diretrizes e Bases da Educação no ano de 1996

LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996
Art. 1o A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.
Art. 1º § 2o A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e a prática social.

Art. 2o A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.
Art. 3o O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] XI – vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.
Art. 35. II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores.
Art. 214. IV – formação para o trabalho

Fonte: Com base em Brasil (1996)

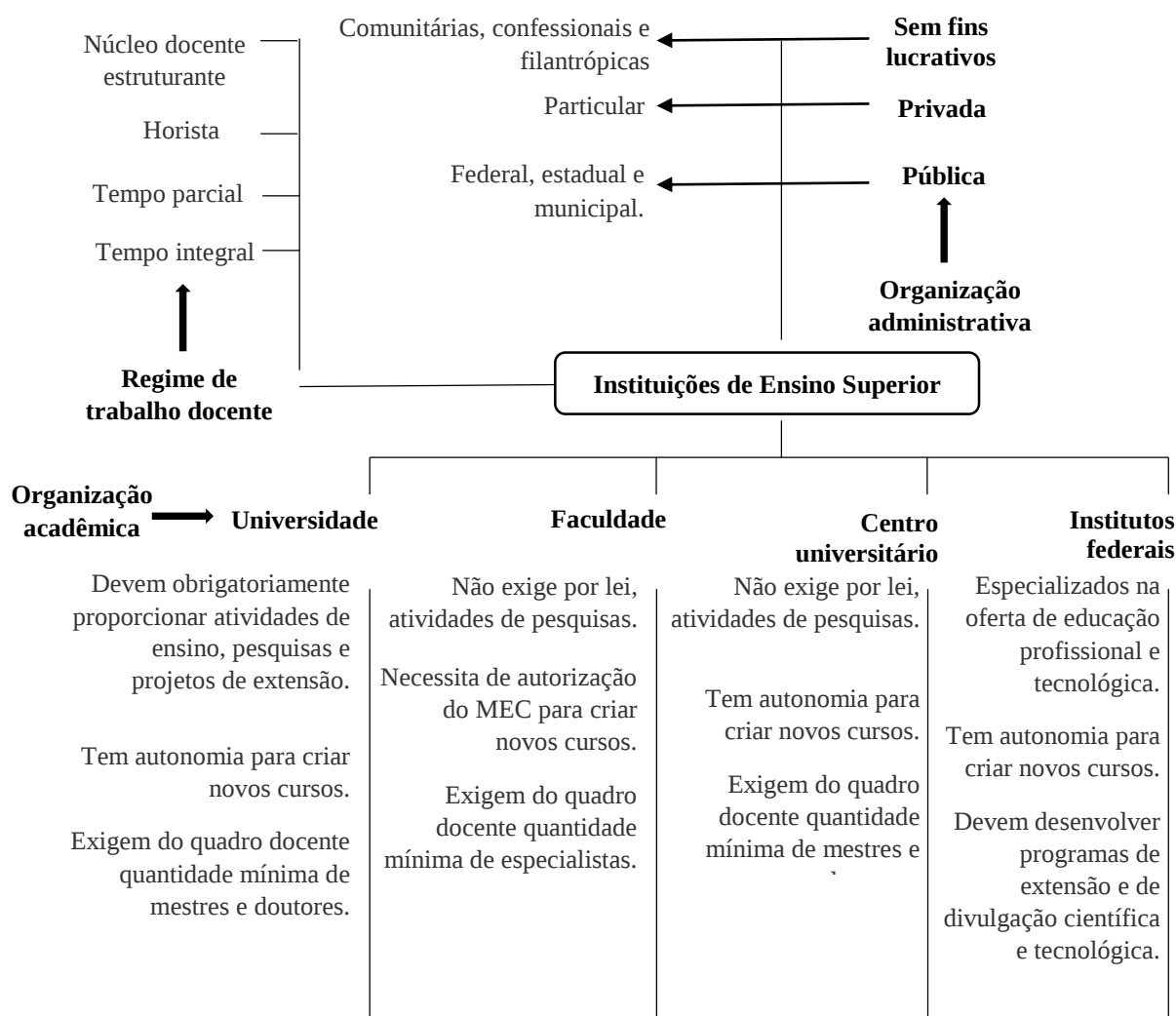
Os trechos apresentados no quadro acima, reforçam a discussão da transformação da educação baseada nas necessidades do mercado no Brasil. A Lei de Nº 9.394/1996 ressalta que o papel e atribuição do ensino é fundamentado e centrado na relação docente-aluno, enquanto a educação que tem um escopo mais amplo, é uma relação entre o educando e seu meio social.

Com o incentivo dessa lei, durante esse período no Brasil houve um crescimento proporcional das instituições de ensino superior, em consequência de novas políticas governamentais (BRASIL, 1996). Esses dados que demonstram um amplo crescimento dessa natureza de instituição, começaram a serem obtidos em 1995, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) e são publicados anualmente.

Vale salientar, que o ensino superior no Brasil, possui diversas vertentes, com características específicas, como apresentado na figura 1. Com isso, o contexto do trabalho docente possui sua particularidade, assim como o papel da instituição na sociedade, são atribuídos de forma específica ao seu campo de atuação. Como por exemplo, segundo a lei Nº 4.881-A, de 6 de dezembro de 1965 no Art 2º especifica que:

[...] entendem-se como atividades de magistério superior aquelas que pertinentes ao sistema indissociável do ensino e pesquisa, se exerçam nas universidades e estabelecimentos isolados em nível superior, para fins de transmissão e ampliação do saber”. Porém, esse conceito passou por diversas transformações.

(Continua na próxima página)

Figura 1 – Características das instituições que atuam com a oferta de ensino superior no Brasil

Fonte: Com base em E-mec², FIA³ e Mordini e Domingues (2005)

Elaboração própria, 2021.

Sendo assim, a carreira docente possui diferentes caminhos a serem seguidos e investigados pela comunidade científica. Como por exemplo, a mais recente no âmbito federal que é o surgimento da carreira do Magistério da Educação Básica, Técnica e Tecnológica (EBTT), que foi criado com a aprovação da lei nº 11.784, de 22 de setembro de 2008, no qual como demonstrado na figura acima, tem um olhar específico na oferta da educação profissional e tecnológica, envolvendo a formação continuada do ensino médio ao superior.

² O e-MEC é tramitação eletrônica dos processos de regulamentação das instituições de educação vinculados ao Ministério de Educação e Cultura (MEC) do Brasil.

³ A faculdade FIA Administração é vinculada a Fundação Instituto de Administração, no qual deriva a sigla FIA.

Além disso, as mudanças ocorridas no contexto educacional, vai além das estruturas e papéis de atuação das IES. Com o das TDICs no ensino, o docente é desafiado a permanecer em constante aprendizado, para que possa acompanhar ao ritmo das inovações, como também no manuseio de novos equipamentos, que são utilizados como ferramentas de trabalho.

O sistema educacional tradicional, em que o docente tem como recursos apenas os livros, o giz e o quadro negro, é exemplo prático do resultado dessa transformação, no qual acontece uma expansão nos recursos educacionais, como data show, mídias digitais, softwares, redes sociais, entre outros (CECÍLIO; SOUSA, 2012; SILVA, 2013). Para Brant e Luz (2012), essas novas implicações originam um novo perfil profissional, que requer novas competências e habilidades para atuação. As competências profissionais de modo geral, pode ser compreendida como a

[...] a mobilização de forma particular pelo profissional na sua ação produtiva de um conjunto de saberes de naturezas diferenciadas (que formam as competências intelectual, técnico-funcionais, comportamentais, éticas e políticas) de maneira a gerar resultados reconhecidos individual (pessoal), coletiva (profissional) e socialmente (comunitário) (PAIVA, 2007, p.45).

Paiva e Nicolai (2012, p. 03) contribuem ao aprimorar o modelo de competências profissionais de Cheethan e Chivers (1998;2000) o qual “ênfatiza a competência profissional como uma ação, ou seja, como a mobilização de determinados saberes que efetivamente gera resultados que considerados valiosos para os atores envolvidos”. No modelo segundo Cheethan e Chivers (1998;2000), são abordados quatro componentes (Cognitivos, Funcional, Comportamental e Ética), contudo Paiva (2007) defende que deve ser acrescentado a este modelo o componente político, devido à relação de poder que o sujeito exerce no seu ambiente de trabalho.

A profissão do docente universitário toma contorno particulares (PAIVA; MELO, 2008), pois para alcançar o resultado de um profissional competente, requer a capacidade do indivíduo em se reinventar constantemente as mudanças ocorridas (GROHMANN; RAMOS, 2012), exige a mobilização de conhecimento, habilidades, atitudes, saberes e valores de forma integrada e direcionada para as práticas de ensino, pesquisa e extensão (MASETTO, 2003).

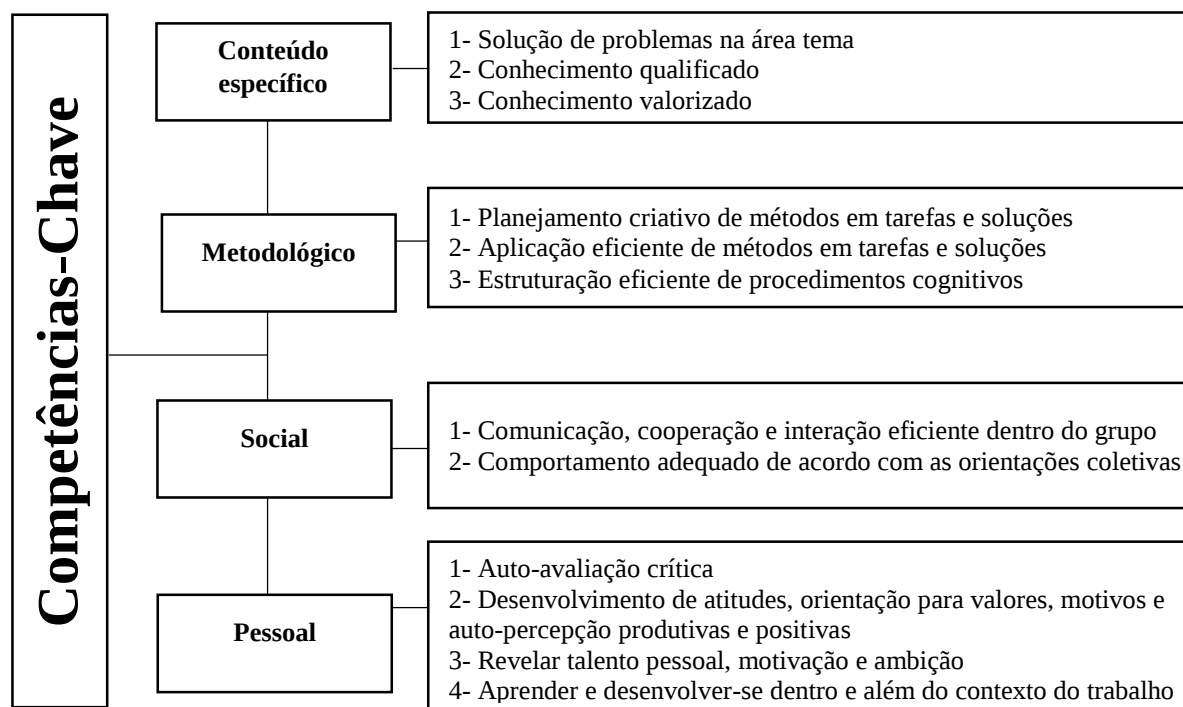
Uma das obras relevantes sobre o tema, cuja investigação é orientada para compreender e mapear as novas competências do professor, tem forte contribuição do livro “As dez competências para ensinar” do autor e sociólogo Philippe Perrenoud. Nessa obra, Perrenoud (2000) destaca as competências emergentes que norteiam para formação básica e continuada

dos estudantes, no qual evidencia as práticas reflexivas e a formação como cidadão, incluído a competência em utilizar tecnologias no ensino.

Manzin, Moraes e Wissmann (2020) esclarecem que as competências para o ensino superior, são múltiplas e que devem ser atribuídas no planejamento curricular dos cursos. Como por exemplo, as competências de gestão que nas IES do setor público, por meio do Decreto Nº 94.664 de 23 de julho de 1987, determina que a gestão dos centros universitários e suas unidades administrativas, sejam realizadas pelos docentes que estejam vinculadas a essas unidades, isto é, os cargos de reitor, vice-reitor, chefia, coordenador entre outros devem serem preenchidos por docentes da unidade. Nesse contexto, além de competências de gestão, são necessárias competências políticas, o que demonstra a multiplicidade de competências envolvidas no ofício do docente no ensino superior (ÉSTHER; MELO, 2007; MELO; LOPES; RIBEIRO, 2013).

Para Schneckenberg (2007) com base em Erpenbeck e Heyse (1999) existem quatro tipos de competências-chaves no trabalho docente para o ensino superior, que são: conteúdo específico, metodológico, social e pessoal. Na figura a seguir, é possível perceber como cada competência é caracterizada, no qual destaca as relações intrapessoal e interpessoal.

Figura 2- Classificação das quatro competências-chave



Fonte: Com base em Schneckenberg (2007, págs. 82-83)

Elaboração própria (2021).

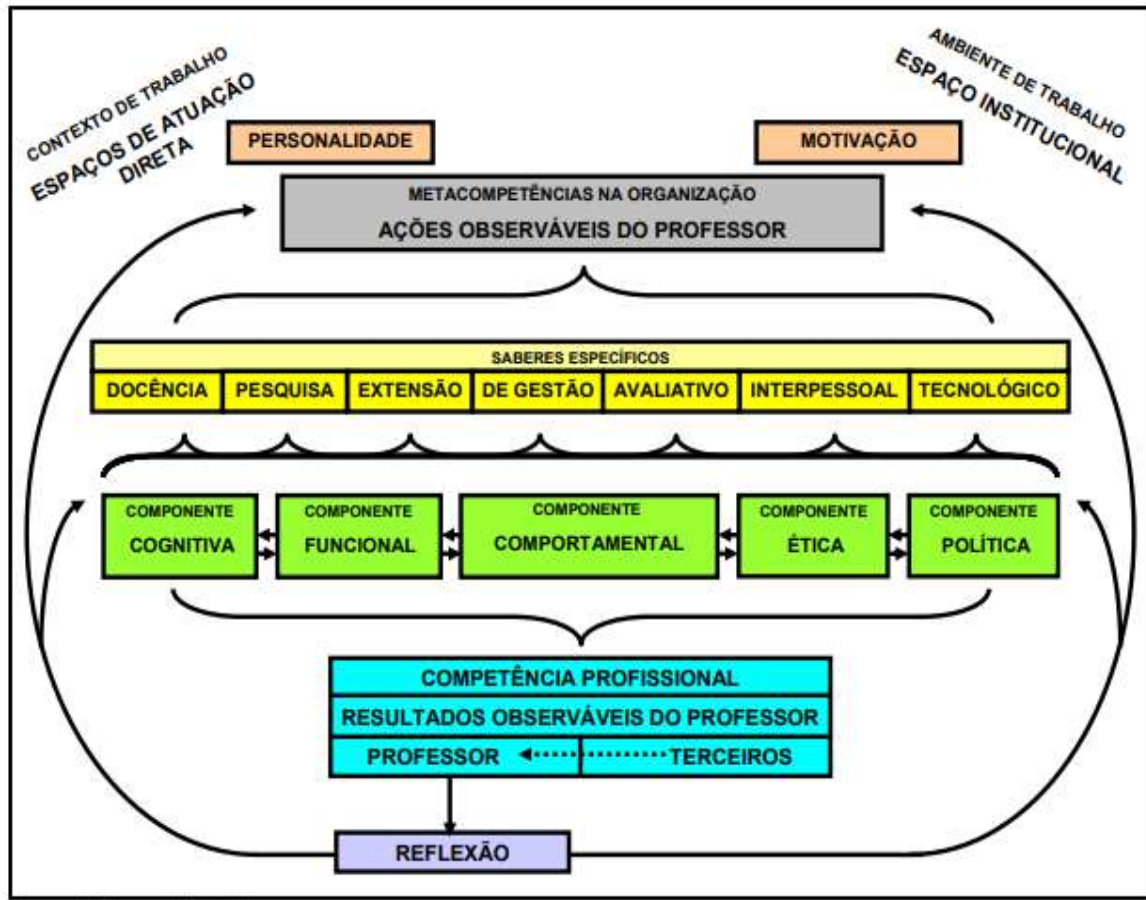
Estes componentes estão inter-relacionados, no qual o indivíduo está inserido em um processo contínuo de aprendizado, ou seja, o desenvolvimento enquanto profissional ocorre a todo instante, mesmo fora do contexto de trabalho, o que caracteriza a capacidade do indivíduo em ter autoconhecimento suficiente para orientar suas ações e alcançar resultados positivos em sua profissão (LEAL; MUYLDER; CASSUNDÉ, 2017).

Ainda, Paiva (2007) aponta como saberes próprios do trabalho docente no ensino superior os seguintes componentes: 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).

Com base nessa orientação realizada por Paiva (2007), Mendonça et al (2012) propõem um modelo de competências profissionais do professor do ensino superior, no qual os autores justificam que “para melhor compreensão e gestão das competências do professor do ensino superior no Brasil, percebeu-se como fundamental a criação de um modelo que sirva como marco teórico orientador nas pesquisas e intervenções ligadas a formação continuada dos professores” (2012, p. 10).

(Continua na próxima página)

Figura 3- Modelo de competências profissionais do professor do ensino superior desenvolvido por Mendonça et al (2012)



Fonte: Mendonça et al (2012).

O modelo apresentado acima além do saberes específicos e os componentes que envolvem as competências profissionais, aborda os traços de personalidade e a motivação do docente, como algo próprio do indivíduo que tem forte influência em sua atuação, no qual os autores justificam que “um sujeito desmotivado por qualquer motivo (baixa remuneração, falta de reconhecimento pessoal ou profissional, cansaço, sobrecarga de atividades etc.) usualmente não realiza seu potencial nas suas ações, dificilmente sendo reconhecido como competente” (MENDONÇA et al, 2012, p. 12). Em cada saber disposto no modelo, requer a exploração sobre seu contexto de forma particular, sendo assim este trabalho investiga a relação dos saberes da docência ao uso das TDICs.

2.2- Ensino mediado pelas Tecnologias Digitais

O uso exponencial das TDICs, consequência de uma sociedade que requer o uso e acesso simultâneo e cada vez mais rápido do conhecimento, assim como o aumento do

consumismo, provoca mudanças nas rotinas organizacionais, no mundo do trabalho e no cotidiano dos indivíduos, como também no âmbito educacional, como reflete Belloni (2002, p. 118):

[...] as inovações educacionais decorrentes da utilização dos mais avançados, recursos técnicos para a educação (o que inclui as Tecnologias de Informação e Comunicação, TIC, mas também as técnicas de planejamento inspiradas nas teorias de sistemas, por exemplo) constituem um fenômeno social que transcende o campo da educação propriamente dita, para situar-se no nível mais geral do papel da ciência e da técnica nas sociedades industriais modernas.

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).

Logo, “as principais competências do docente de ensino superior estão sintetizadas em competências técnicas e pedagógicas, aliadas aos requisitos pessoais para o fazer docente e possuir competência eletrônica para dominar as tecnologias de aprendizagem” (GIL; FONSECA, 2018, p. 121-122). Diante disso, surge novas oportunidades de oferta de ensino, em que a aprendizagem é caracterizada pela mediação de recursos tecnológicos, no qual o docente 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).

No Brasil, por meio do decreto de 9.394/1996, o ensino a distância começa a ser discutido tendo em vista as políticas públicas, em que no artigo 80, trata sobre o incentivo do poder público para o desenvolvimento de programas de educação a distância em todas as modalidades de ensino, desde que estejam ligadas a instituições credenciadas a união (BRASIL, 1996). Logo em 2004, com a portaria 4.059/2004 do MEC, é autorizado a oferta de disciplinas integrantes do currículo que utilizem modalidade semipresencial. Contudo, a EAD só é regulamentada em 19 de dezembro de 2005 com o decreto 5.622/2005. Com a regulamentação, o EAD passa a ser legalmente uma modalidade educacional. “Outro marco nas políticas públicas para o ensino superior a distância no país foi a criação, em 2006, da Universidade Aberta do Brasil (UAB), constituída por um sistema de universidades públicas para oferecer cursos na modalidade EAD” (MENDONÇA et al., 2020, p. 157).

A UAB “trata-se de uma política agressiva de expansão quantitativa de vagas na rede pública de educação superior, pelos números que pretende alcançar e pelos mecanismos de adesão que adota” (SEGENREICH, 2009, p. 216). Nesse caso, os mecanismos utilizados contam a participação instituições de ensino federal, no qual foram criados polos educacionais, com atendimento presencial e suporte para o desenvolvimento de atividades pedagógicas, com supervisão e orientação de professores e tutores (MEC, 2018). Além disso, os objetivos do programa, buscam integrar e trabalhar temas contemporâneos, como também suprir lacunas no ensino brasileiro.

Quadro 2- Objetivos do programa Universidades Abertas do Brasil (UAB)

Objetivos	
Objetivo 01	Ampliar e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior, por meio da educação a distância.
Objetivo 02	Oferecer formação inicial a professores em efetivo exercício na educação básica pública, porém ainda sem graduação, além de formação continuada aqueles já graduados.
Objetivo 03	Ofertar cursos a dirigentes, gestores e outros profissionais da educação básica da rede pública. Outro objetivo do programa é reduzir as desigualdades na oferta de ensino superior e desenvolver um amplo sistema nacional de educação superior a distância.
Objetivo 04	Formar professores e outros profissionais de educação nas áreas da diversidade.
Objetivo 05	Disseminar e o desenvolver metodologias educacionais de inserção dos temas de áreas como educação de jovens e adultos, educação ambiental, educação patrimonial, educação para os direitos humanos, educação das relações étnico-raciais, de gênero e orientação sexual e temas da atualidade no cotidiano das práticas das redes de ensino pública e privada de educação básica no Brasil.

Fonte: Com base no Ministério da Educação do Brasil (2018)

Elaboração própria (2021).

Para Mendonça et al. (2019, p. 171) “em relação aos objetivos da UAB, considera-se que eles têm sido atendidos, mas em uma perspectiva expansionista e quantitativa, necessária, em um primeiro momento”. Com essas políticas, o EAD ganha mais espaço no ensino no Brasil. Em 2017 no Governo do Presidente Michel Temer, entra em vigor, o Decreto Nº 9.057, de 25 de maio de 2017, em que no artigo primeiro do decreto caracteriza o EAD como:

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

Para Silva (2013), com o crescimento do EAD e essas novas modalidades de trabalho, como o cargo de tutor, significa repensar a necessidade do desenvolvimento de novas competências, visto que o ambiente, estrutura, recursos, planejamento e a didática de ensino sofrem mudanças do sistema presencial.

Tudo leva a crer que não se trata apenas de desenvolver novos dispositivos e inovações tecnológicas, mas de saber aprender a 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).

Por fim, 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, 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.

Diante do exposto, “um grande desafio para as instituições de ensino é, portanto, preparar professores, acostumados com os processos de ensino-aprendizagem de salas de aulas "tradicionais", para integrar as TICs nas suas práticas docentes” (RODRIGUES et al., 2018, p. 2052), ou seja, o desenvolvimento de competências digitais dos docentes se torna algo relevante na educação brasileira (VALENTE et al, 2020).

2.3 Competência digitais para a docência

A compreensão sobre o papel da tecnologia na educação, deve ir além do seu valor instrumental, ou seja, seu conceito é amplo e não se limita apenas ao uso de TDICs ou de um único tipo de tecnologia, é preciso saber direcionar em busca de tornar a aprendizagem atraente para os atores envolvidos (ADELL; CASTAÑEDA, 2012; CASTAÑEDA; SALINAS;

ADELL, 2020; FREITAS; ALMEIDA; FONTENELE, 2021). “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). Para isso, compreender e desenvolver as Competências Digitais dos professores é fundamental para tornar o ambiente educacional qualificado (CASTAÑEDA; ESTEVE; ADELL, 2018) e melhorar as relações afetivas entre os atores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem (FLOWERS et al., 2014; DOMITROVICH, DURLAK, STALEY E WEISSBERG, 2017).

Em um estudo realizado por Pérez e Otiz (2021) apresenta como resultado que entender o nível das competências digitais dos professores, contribuem em elaborar um plano de formação voltado as competências com baixo resultado obtido. Visto que, para Dervenis, Fitsilis e Iatrellis (2022), ocorre o processo de transição das CDs como competências secundárias no ensino para competências primárias, ou seja, as CDs passam a integrar as competências essenciais ao trabalho do professor.

Essa expansão e disponibilidade ao acesso as TDICs na educação, influenciou instituições internacionais a desenvolverem componentes essenciais em formato de agenda, com o intuito de fortalecer e orientar o uso adequado das competências digitais dos professores. Assim, Castañeda, Esteve e Adell (2018, p. 06) analisaram alguns modelos institucionais de ensino de competência digital (Quadro 3) com o objetivo de abordar criticamente características comuns a todos eles.

Como resultado, os autores percebem que as dimensões similares, incluem a competência do professor para usar as TICs de forma eficiente na implementação de metodologias ou estratégias de ensino. Assim como, para o seu próprio desenvolvimento profissional, para a promoção da colaboração, participação, “uso legal” da rede e segurança eletrônica. Incluem também uma dimensão instrumental, relativa ao uso das TICs e à resolução autônoma de problemas técnicos. Enquanto outros incluem o uso de TICs para a gestão escolar e educacional e para a geração de conteúdo. Três modelos também contêm uma dimensão relacionada à busca e gerenciamento de informações online.

No quadro 3, a primeira linha corresponde as instituições ou órgãos ⁴que desenvolveram modelos institucionais de competência digital e na última coluna são dispostas as dimensões

⁴ Identificação dos termos utilizados na primeira linha: ISTE - Sociedade Internacional de Tecnologia em Educação; UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura; DigCompEdu - Quadro Europeu de Competência Digital para Educadores; ENLACES - Centro de Educação e Tecnologia do Ministério da Educação do Chile; DIGILiT - Modelo Britânico de Competências Digitais; INTEF - Instituto

similares identificadas pelos autores. O quadro original manteve os termos literais disposto nos documentos apresentados pelas instituições, como esclarecem que a versão ISTE 2008 é analisada, visto que a versão 2017, devido à sua mudança radical de perspectiva, não se enquadra nos critérios de análise.

Quadro 3- Dimensões dos modelos institucionais de competência digital

Instituições	Dimensões relacionadas
DigCompEdu (2017), DIGILiT (2013) e INTEF (2017)	Informação
ISTE (2008), UNESCO (2011), DigCompEdu (2017), ENLACES (2011), DIGILiT (2013) e Generalitat da Catalunya (2016).	Implementação de metodologias/ estratégias de ensino
UNESCO (2011), ENLACES (2011) e INTEF (2017)	Uso de TIC
ISTE (2008), DigCompEdu (2017), DIGILiT (2013), INTEF (2017).	Capacidade de gerenciamento de conteúdo digital
UNESCO (2011), DigCompEdu (2017), ENLACES (2011) e Generalitat da Catalunya (2016)	Gestão
ISTE (2008), DigCompEdu (2017), ENLACES (2011), DIGILiT (2013), INTEF (2017) e Generalitat da Catalunya (2016)	Dimensão ética, social e civil
ISTE (2008), UNESCO (2011), DigCompEdu (2017), ENLACES (2011), DIGILiT (2013) e Generalitat da Catalunya (2016)	Dimensão profissional

Fonte: adaptado de Castañeda, Esteve e Adell (2018, p. 06)

Loureiro, Meirinhos e Osório (2020) indicam as principais linhas de ação dos modelos citados acima, que corresponde a: a) tendência para incluir competências base similares, b) tendência para priorizar competências para integração das TICs, c) estrutura de competências do mais abrangente para o mais específico e d) consciência de interdependências das competências e o modelo de implementação ou de influência que os sustenta.

O Brasil, possui o Centro de Inovação para a Educação Brasileira (CIEB) que é uma organização da sociedade civil, sem fins lucrativos, que apoia as redes públicas de ensino básico a realizar uma transformação sistêmica nos processos de aprendizagem, gerando mais qualidade para a educação, por meio do uso eficaz das tecnologias digitais. O CIEB considera necessário a inserção significativa das TDICs para o desenvolvimento das Competências Docente Digitais. Para isso, três áreas devem ser trabalhadas na formação desses profissionais, conforme disposto no quadro 4.

(Continua na próxima página)

Quadro 4- Competências Digitais Docente

Áreas	Competências			
Pedagógica	Prática pedagógica Ser capaz de incorporar tecnologia às experiências de aprendizagem dos alunos e às suas estratégias de ensino	Avaliação Ser capaz de usar tecnologias digitais para acompanhar e orientar o processo de aprendizagem e avaliar o desempenho dos alunos.	Personalização Ser capaz de utilizar a tecnologia para criar experiências de aprendizagem que atendam às necessidades de cada estudante.	Curadoria e Criação Ser capaz de selecionar e criar recursos digitais que contribuam para o processo de ensino e aprendizagem e gestão de sala de aula.
Cidadania Digital	Uso responsável Ser capaz de fazer e promover o uso ético e responsável da tecnologia (cyberbullying, privacidade, presença digital e implicações legais).	Uso seguro Ser capaz de fazer e promover o uso seguro das tecnologias (estratégias e ferramentas de proteção de dados).	Uso crítico Ser capaz de fazer e promover a interpretação crítica das informações disponíveis em mídias digitais.	Inclusão Ser capaz de utilizar recursos tecnológicos para promover a inclusão e a equidade educativa.
Desenvolvimento Profissional	Autodesenvolvimento Ser capaz de usar TIC nas atividades de formação continuada e de desenvolvimento profissional.	Autoavaliação Ser capaz de utilizar as TIC para avaliar a sua prática docente e implementar ações para melhorias.	Compartilhamento Ser capaz de usar a tecnologia para participar e promover a participação em comunidades de aprendizagem e trocas entre pares	Comunicação Ser capaz de utilizar tecnologias para manter comunicação ativa, sistemática e eficiente com os atores da comunidade educativa.

Fonte: CIEB (2019, p. 64).

As competências Digitais dos professores podem ser compreendidas como **a mobilização da formação e experiências do professor, com a finalidade do uso criativo e consciente das TDICs disponível no ambiente de trabalho para atender aos objetivos de ensino e aprendizagem, seja de forma on-line ou off-line** (PERIN; FREITAS; COELHO, 2021 – Negrito nosso).

Com o objetivo de identificar na literatura internacional quais são as competências digitais necessárias ao trabalho do professor, Perin, Freitas e Coelho (2021), 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. Como resultado, os autores desenvolveram um modelo integrado das Competência Docente Digital, que compõem as seguintes dimensões:

- **Competência tecnológica:** Utilizar as TICs no ambiente de aprendizagem para cumprir os objetivos de aprendizagem. Isso envolve o manuseio de programas, instalação e segurança de equipamentos e criação de conteúdo digital.
- **Competência em Informação:** Reúne habilidades para acessar, gerenciar e interpretar os dados. Os elementos constituintes desta dimensão são saber tratar a informação, conhecer portais educacionais e recursos educacionais abertos, transformar informação em conhecimento e selecionar, organizar e avaliar recursos tecnológicos.
- **Competência em Comunicação:** Indica a capacidade de utilizar as relações interpessoais para transmitir informações, bem como interpretar os sinais não-verbais que indicam opiniões e entendimentos. Desta forma, é necessário conhecer mídias de comunicação digital, compartilhar e colaborar em ambiente digital, comunicar e interagir em ambiente digital e liderar equipes em redes.
- **Competência Pedagógica:** Requer que o professor articule as TDICs alinhadas ao currículo, para as práticas de ensino. Nesse processo o professor, deve identificar as possibilidades de uso das TDICs e os direitos autorais e publicação de informações, assim como saber solucionar problemas teóricos e técnicos, integrar as TDICs ao currículo e mediar seu uso na aprendizagem.
- **Competência Axiológica:** Ser capaz de ter atitudes auto direcionadas para o aperfeiçoamento das TDICs. O escopo desta competência é para o desenvolvimento pessoal e profissional em aprender e colaborar em equipe, considerando as implicações sociais e éticas no uso das TDICs.
- **Competência Sociocultural:** Considera-se que a aprendizagem do sujeito ocorre na interação de seu contexto. Constituem essa competência, o reconhecimento da sociedade da informação e das necessidades do aluno, assim como a capacidade de inovação e de adaptação ao mundo digital.

Sendo assim, buscou-se identificar na literatura nacional as dimensões das Competências Digitais em relação ao trabalho do professor no ensino superior são utilizadas para investigação no contexto brasileiro, a RSL apresenta-se como caminho para esta investigação. Portanto, os critérios adotados para obtenção dos dados são apresentados a seguir.

Quadro 05- Critérios adotados na RSL

Etapas	Critérios
Delimitação da questão	Quais as dimensões das Competências Digitais em relação ao trabalho do professor no ensino superior são utilizadas para investigação no contexto brasileiro?
Seleção das bases de dados	<i>Google Acadêmico</i> , Periódicos CAPES, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações- BDTD e Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES
Estratégia de busca (descritores)	“Competência Digitais”, “Competências Digitais” e “Competência Digital Docente”
Critérios de inclusão	Idioma em português. Contexto nacional. Período de publicação: 2011 e 2021.
Critérios de exclusão	Trabalhos nas modalidades de resumo, resenha, caso para ensino, nota bibliográfica e editorial, ensaios teóricos e revisão da literatura.
Extração de dados	Autores, ano de publicação, espaço de publicação, objetivo geral de pesquisa e dimensões adotadas.
Ferramenta para sistematização	<i>Microsoft Excel</i>
Apresentação dos resultados	Dissertação de mestrado

Fonte: Baseado em Brizola e Fantin (2016) e Galvão e Ricarte (2019)

A pesquisa foi operacionalizada entre fevereiro e março de 2022, no qual foi montado um banco de dados com treze trabalhos selecionadas para análise e discussão. Nessa etapa inicial foi utilizada o recurso de busca avançada para filtrar os resultados nas bases de dados, assim como operadores de proximidade, ou seja, uso de aspas entre os termos, para busca exata no título, resumo, palavras-chave ou corpo do trabalho (Exemplo: “Competência Digital”).

Após esses procedimentos, com o retorno dos resultados, em que no *Google Acadêmico* demonstrou a base dados com maior abrangência de trabalhos no tema pesquisado com 376 trabalhos retornados, em seguida o Periódico Capes (213 trabalhos), Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (57 trabalhos) e BDTD (37 trabalhos). Inicialmente, foi feita uma leitura prévia do título e resumo dos trabalhos retornados para inclusão do banco de dados dos trabalhos que atendem aos critérios de interesse da pesquisa, em que foram listados 65 trabalhos na planilha do *Microsoft Excel* organizados em colunas pelo título, autor (es) e base de dados.

A planilha com esses dados permitiu remover os trabalhos com títulos repetidos e dispor de uma nova planilha no mesmo formato com 40 trabalhos para leitura integral. A leitura integral teve o objetivo de analisar se os trabalhos possuem o suporte necessário para responder a questão norteadora. Os artigos teóricos ou de revisão foram excluídos apenas nessa etapa,

devido a necessidade de leitura além do resumo do trabalho, para assim analisar a estrutura e o método de pesquisa. Dessa forma, o banco de dados é composto por 13 trabalhos científicos, em formato de artigo, dissertação e tese.

Durante o processo de coleta de dados da Revisão Sistemática 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 expressa 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).

Congruente a essa reflexão, um dos trabalhos do banco de dados da pesquisa (8 Tavares (2020) - Escola de Administração de Empresas de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas), corrobora com o seguinte resultado de pesquisa:

O modelo dos especialistas e a triangulação com os documentos identificou os padrões de competências demandadas e mais deficitárias no mercado. Apontou também as tendências de formação de mão de obra cada vez mais jovem (K12), a necessidade de conhecimentos básicos de tecnologia auxiliados por plataformas de ensino customizáveis por causa da obsolescência das habilitações técnicas e os desafios na formação de líderes que trabalham em ambientes de diversidade, competitividade e conflitos (TAVARES, 2020, p. 134).

O trecho das considerações finais citado, reforça a necessidade de um trabalho interdisciplinar entre as diversas áreas de conhecimento para aperfeiçoamento dos estudos sobre o tema em questão.

Por fim, foram analisadas as dimensões das competências digitais. Essas dimensões⁵ correspondem ao agrupamento das diversas competências, organizadas em grupos (dimensões) que são denominados de acordo com as similaridades encontradas. Como resultado da RSL,

⁵ A letra D + (número atribuído) significa dimensão correspondente, no qual foram encontradas 25 dimensões (Ex. D1; D2; D3...D25). A codificação permitiu unificar os dados brutos para uma representação geral das características do banco de dados construído neste trabalho, como apresentado na figura 05.

foram identificadas diversas dimensões pertencentes a modelos proposto para análise do fenômeno, como é o caso do modelo DigCompEdu, DigComp 2.1 e de adaptações realizadas pelos autores.

As dimensões que tiveram maior ocorrência no banco de dados, foi o do modelo DigCompEdu, adotado em sete trabalhos do banco de dados. O quadro Europeu para a Competência Digital dos Educadores (DigCompEdu) é um modelo científico que descreve e orienta como os professores possam torna-se educadores competentes digitalmente (REDECKER, 2017). Isso indica que “educadores precisam de um conjunto de competências digitais específicas para a sua profissão de modo a serem capazes de aproveitar o potencial das tecnologias digitais para melhorar e inovar a educação” (LUCAS; MOREIRA, 2018, p. 08).

O modelo é composto por seis áreas (abordadas neste trabalho com o termo dimensões), atribuídas como: **D1- envolvimento profissional** (uso das TDs para comunicação, colaboração e desenvolvimento profissional), **D2- recursos digitais** (seleção, criação e gestão dos recursos digitais), **D3- ensino e aprendizagem** (combinar as TDs no ensino e aprendizagem), **D4- avaliação** (usar estrategicamente as TDs nas avaliações), **D5- capacitação dos estudantes** (incluir e tornar ativo o papel dos estudantes) e **D6- promoção da competência digital dos estudantes** (possibilitar que os estudantes use as TDs de forma criativa e para solução de problemas). Essas áreas pertencem a três âmbitos, representada na figura 04, que são as competências profissionais (1) e pedagógicas (2) dos educadores e as competências dos aprendentes (3).

(Continua na próxima página)

Figura 04 - Áreas e Âmbito do DigCompEdu



Fonte: Redecker (2017) traduzido por Lucas e Moreira (2018, p. 15)

Os trabalhos que adotaram o modelo da figura acima, foram: Sales, Moreira e Ragel (2019); Minuzi (2019); Ota e Dias-Trindade (2020); Carvalho (2020); Almeida (2020); Lima (2020); Dias-Trindade e Santos (2021).

Em consonância, a comissão da União Europeia desenvolveu também o quadro de competências digitais para os cidadãos como resultado de um projeto científico, no qual teve o objetivo de melhorar as competências digitais dos cidadãos, ou seja, este modelo é mais abrangente em relação ao apresentado anteriormente, pois foca nas necessidades da aprendizagem ao longo da vida, como para o emprego, desenvolvimento pessoal e inclusão social (CARRETERO; VUORIKARI; PUNIE, 2017).

A primeira versão foi apresentada em 2013 e desde então, tem sido atualizado. Na versão em discussão, foi publicada em 2017, com as seguintes dimensões: **D7- informação e literacia digital** (navegar, avaliar e gerenciar os dados e conteúdo digital), **D8- comunicação e colaboração** (interagir com outros usuários por meio das TDs), **D9- criação de conteúdo digital** (desenvolver conteúdo digital), **D10- Segurança** (proteger e manter privados os dados pessoais) e **D11- resolução de problemas** (responder de forma colaborativa as necessidades tecnológicas). Assim, Santos (2019) e Martins (2021) empregaram as dimensões em suas pesquisas.

Esses dois modelos orientam a maioria dos trabalhos desta pesquisa. Não foram identificados nos demais, a adoção clara de um modelo validado cientificamente, mas que

durante a discussão dos resultados abordaram dimensões semelhantes as apresentadas. Como por exemplo, Machado, Bilessimo e Silva (2021) que ao discutir as necessidades na formação continuada dos professores brasileiros, avaliaram **a utilização básica do computador (desktop) e/ou dispositivo móvel (D12), utilização de Ambiente Virtual de Aprendizagem - AVA (D13), comunicação através de videoconferência (D14), assim como a cooperação e produção de material digital (D15)** e Souza (2020) que para conhecer o perfil dos professores referente ao uso dos recursos em sala de aula adotaram as seguintes dimensões: **(D16) navegantes analógicos** (tem dificuldades em fazer uso das tecnologias digitais), **(D17) navegantes híbridos** (ocasionalmente faz uso das tecnologias digitais e de outros recursos tradicionais) e **(D18) navegantes digitais** (possui facilidade e utiliza com frequências as tecnologias digitais)..

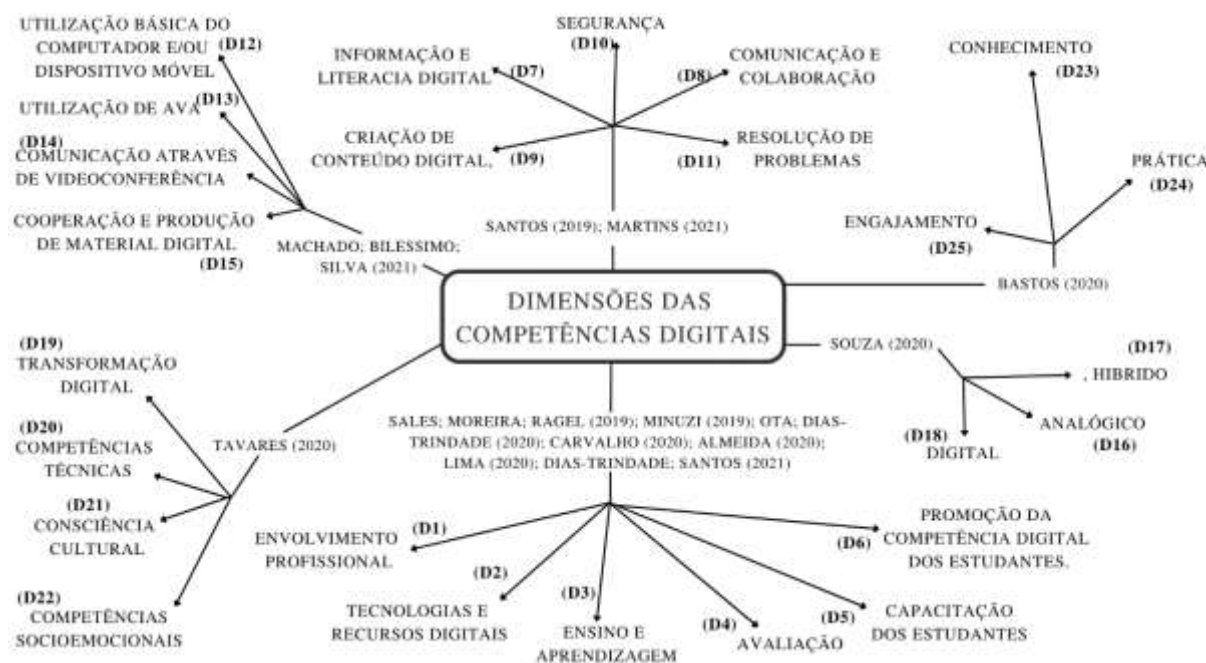
Ao comparar com as demais dimensões citadas pelos demais trabalhos, revela-se que para o estudo das competências digitais para docência é necessário investigar além das disponibilidades dos recursos digitais disponíveis no ambiente e contexto de aprendizagem, que pode ser representado pelo computador, dispositivo móvel e plataformas *online*, é preciso compreender como são empregados para cumprir os objetivos organizacionais estabelecidos. Nesse caso, os trabalhos abordados até então utilizam dimensões semelhantes para avaliar a consciência de uso das tecnologias digitais para aprendizagem e formação profissional dos indivíduos.

No entanto, Tavares (2020) e Bastos (2020) diferem dos demais trabalhos, por incluírem questões subjetivas dos indivíduos na investigação sobre CDs. Tavares (2020) discorre sobre **(D19) a transformação digital** (incluir as tecnologias digitais nos processos formativos), **(D20) competências técnicas** (operacionalizar as tecnologias digitais em diferentes cenários), **(D21) consciência cultural** (querer fazer uso das tecnologias digitais) e **(D22) competências socioemocionais** (atuar de forma criativa, colaborativa e comunicativa no uso das tecnologias digitais). Enquanto, Bastos (2020) se refere ao **conhecimento (D23), prática (D24) e engajamento (D25) profissional digital de professores**.

Gondim, Moraes e Brantes (2014, p. 395) ressaltam que as competências socioemocionais merecem destaque, uma vez que “é via pela qual as demais competências são expressas e desenvolvidas”. Considerar as particularidades do indivíduo e sua relação com o meio no qual desempenha suas atribuições, contribui para formulação de políticas e estratégias de formação condizentes a realidade dos professores.

Na figura 05 são apresentadas as dimensões identificadas na RSL. Para facilitar a localização, foram atribuídos uma sequência numérica nas dimensões abordadas. As linhas e setas indicam a relação dos dados apresentados.

Figura 05 – Dimensões das Competências Digitais



Fonte: Dados da RSL

Com a representação acima é possível perceber que existe similaridades nas dimensões utilizadas nos trabalhos que compõem o banco de dados da RSL. Dessa forma, com o objetivo de sintetizar as contribuições do trabalhos elencados na RSL e de outros trabalhos relevantes abordados no referencial teórico deste trabalho, é indicado a seguir as dimensões e indicadores das Competências Digitais para o trabalho do professor que atua no ensino superior.

Quadro 06- Dimensões e Indicadores das Competências Digitais dos professores

Competências Digitais	Dimensões	Indicadores
	Avaliativa	- Identificar as necessidades tecnológicas - Resolver de problemas técnicos - Fornecer <i>Feedback</i> - Usar estrategicamente das TDICs na avaliação de desempenho dos estudantes.
	Axiológica	Aprender e colaborar em equipe, considerando as implicações sociais e éticas no uso das TDICs.
	Capacitação dos estudantes	Orientar os estudantes para a operacionalização correta de sistemas e equipamentos digitais.
	Cidadania digital	Incluir, colaborar, ser ético (a) e responsável para uso seguro e crítico das TDICs.
	Comunicação	Conhecer mídias de comunicação digital

		• Compartilhar e colaborar em ambiente digital • Interagir em ambiente digital • Liderar equipes em redes.
	Desenvolvimento profissional	• Assumir a responsabilidade pelo seu próprio aperfeiçoamento profissional • Realizar avaliação de si mesmo • Promover a participação em comunidades • Ser comunicativo (a), engajado(a) e capaz de liderar pessoas.
	Gestão	• Aprender e demonstrar as características requeridas ao trabalho digital, • Criar, reutilizar e compartilhar recursos e materiais online • Orientar as informações no contexto educacional.
	Informação	• Conhecer portais educacionais e recursos educacionais abertos • Transformar informação em conhecimento • Selecionar, organizar e avaliar recursos tecnológicos.
	Pedagógica	• Identificar as possibilidades e incorporar a tecnologia às experiências de aprendizagem e ao currículo com o uso das TDCs • Indicar os direitos autorais • Solucionar problemas teóricos e técnicos • Mediar o uso com criatividade as TDCs no processo de ensino-aprendizagem. • Avaliar o desempenho dos estudantes.
	Sociocultural	• Reconhecer as características da sociedade da informação e as necessidades do estudante • Ser capaz de inovar e se adaptar ao mundo digital.
	Socioemocional	• Saber se relacionar em comunidade • Ter autoconhecimento e consciência social • Tomar decisões acertadas • Solucionar problemas de maneira adaptativa e criativa.
	Tecnológica	• Manusear programas, instalação e segurança de equipamentos. • Criar conteúdo digital • Operacionalizar sistemas e ferramentas atuais, como o AVA, dispositivo móvel e computadores.

Fonte: Dados da RSL

Diante do exposto, este trabalho buscou investigar como as competências digitais discutidas no modelo desenvolvido por Perin, Freitas e Coelho (2021) estão relacionadas aos saberes docente no ensino superior, como abordado no modelo desenvolvido por Mendonça et al (2012) e dessa forma, identificar as competências digitais necessárias aos(as) professores(as) do ensino superior para a docência mediada por tecnologias digitais.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este capítulo apresenta os procedimentos metodológicos propostos para responder às questões norteadoras desta pesquisa. Com isso, apresenta o delineamento e lócus da pesquisa, os procedimentos para coleta e análise de dados.

3.1 Delineamento da pesquisa

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. Esta abordagem, “tem o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como instrumento chave: os estudos qualitativos têm como preocupação básica o mundo empírico em seu ambiente natural” (ZANELLA, 2009). Seus pressupostos compreende uma realidade subjetiva e múltipla (ontológico), enquanto investiga a interação entre as pessoas no seu contexto natural (epistemológico).

No campo das ciências sociais, em especial no contexto organizacional, o uso da pesquisa qualitativa ganhou espaço com a investigação do papel das relações humanas nas organizações (GUBA; LINCOLN, 2005). A pesquisa qualitativa possui um conceito amplo, pois faz uso de vários caminhos metodológicos para conseguir interpretar e explicar os fenômenos investigados, sendo compreendida e referenciada a figura de um “guarda-chuva”. Nesse aspecto, Vergara (2005) aponta algumas tradições como etnografia, história oral, historiografia, pesquisa-ação, *grounded theory*, netnografia e estudo de caso.

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 para a docência mediada por tecnologias digitais de acordo com como constroem seus mundos e que significado atribuem a suas experiências (MERRIAM; TISDELL, 2015). Suas características estão relacionadas aos seguintes aspectos: a) não tem uma dimensão adicional de interesse, b) faz descrição rica e direta de uma experiência, c) não reivindica fidelidade total a nenhuma metodologia, d) usa ferramentas de metodologias já estabelecidas, e) poucas orientações de como implementar e avaliar, e f) suposições, pressupostos e premissas podem variar (MERRIAM; TISDELL, 2015). Com isso, Merriam (2009), Neergaard et al. (2009) e Lim (2011) apontam algumas implicações ao adotar essa estratégia para coleta e análise de dados: a) envolve a identificação de padrões recorrentes que caracterizam os dados, b) as descobertas nesse tipo de tradição são os padrões

recorrentes, c) os dados são analisados simultaneamente enquanto ainda estão sendo coletados, usando a análise de conteúdo, como estratégica analítica.

Ainda, 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.

3.2- Lócus da pesquisa

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. A UFPB é uma das diversas instituições federais localizada no Nordeste brasileiro e pelos impactos gerados a comunidade acadêmica e a sociedade é referenciada pela qualidade no ensino, pesquisa e extensão. 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.

A instituição oferta diversos cursos em diferentes áreas, contudo devido as experiências vividas pelo pesquisador na instituição como estudante, facilitou o contato com os sujeitos para a realização da pesquisa. Em que, foram escolhidos os professores vinculados ao Departamento de Ciências Sociais Aplicadas do campus III da UFPB. O departamento é composto por 21 professores. O critério utilizado para seleção do sujeito foi ter atuado no ensino remoto emergencial e no presencial. Este critério foi adotado com a intenção de investigar e extrair relatos de experiências em ambas as modalidades.

Em relação a escolha do curso, é devido o curso de Administração ser o pioneiro ofertado pela modalidade a distância no Brasil, atraindo a atenção da comunidade científica a direcionar os estudos para essa área (CASSUNDÉ; JÚNIOR, 2012). Embora o curso ofertado pela UFPB não é caracterizado na modalidade a distância, devido às restrições da pandemia e direcionamentos dos órgãos competentes, os professores tiveram a experiência em ministrar as disciplinas de forma remota, favorecendo o uso ativo das TDICs no ensino e a possibilidade de serem sujeitos desta pesquisa.

3.3- Coleta de dados

Nesta etapa, com o propósito de responder à pergunta de pesquisa e as questões norteadoras apresentadas no capítulo da introdução, foi utilizada a entrevista semiestruturada com professores como técnica de coleta de dados.

3.3.1- Entrevista

A técnica de entrevista é a mais utilizada em pesquisas de natureza qualitativa no campo das ciências sociais (GIL, 2008). Em que, o autor conceitua como uma forma de diálogo entre duas pessoas, por meio de perguntas busca a investigação do fenômeno. Nesse caso “a entrevista é, portanto, uma forma de interação social. Mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação” (GIL, 2008, p. 109). Esta técnica possibilita a proximidade das pessoas e dos seus mundos, visões, crenças e comportamentos (MERRIAM, 2009).

As perguntas elaboradas para esta pesquisa possuem um perfil semiestruturado, em que os questionamentos são pré-definidos e não ocorrem alterações durante o momento com o participante, ou sejam, as categorias são definidas a priori. O roteiro com base nas questões norteadoras, pode ser localizado no apêndice 04. A sua construção a priori foi considerada 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 07, a seguir:

Quadro 07 - 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)

Foram selecionados os sujeitos, que atuaram no papel de professores durante a vigência do semestre suplementar de forma remota. A coleta de dados ocorreu de forma presencial e *online* entre os meses de novembro e dezembro de 2021. Em todos os formatos houve uma comunicação prévia com apresentação do pesquisador e da pesquisa, assim como o envio do termo de consentimento livre e esclarecido. A primeira entrevista que ocorreu de forma *online* na plataforma *meet* teve como objetivo avaliar as perguntas descritas no roteiro, em que não houve alterações após esse momento. A partir desse momento, foi agendado por *e-mail*, *whatsapp* e *Messenger* os demais encontros online com os sujeitos.

No primeiro momento, foram realizadas 03 entrevistas pela plataforma *meet*. A experiência foi positiva, visto que a plataforma tinha sido utilizado anteriormente pelos usuários. Os professores entrevistados demonstraram domínio do uso desse recurso digital. Em seguida, por conveniência de acesso ao sujeito, foi realizada uma entrevista no formato presencial. Esta experiência contribuiu para comparar os dados extraídos em formatos diferentes (*online* e presencial). Como resultado não houve disparidade entre os dados coletados.

Por fim, devido a impossibilidade de agenda dos sujeitos, foi utilizado a estratégia de trocas de mensagens escritas entre os sujeitos e o pesquisador por *e-mail* e aplicativos de mensagens. O roteiro foi enviado aos sujeitos e em um prazo estabelecido de uma semana, foi retornada as respostas. A ausência da comunicação oral de forma síncrona em 06 entrevistas, não causou danos a coleta e análise de dados, pois avalia-se que a relação interpessoal entre pesquisador e sujeitos contribuiu para manter a naturalidade e profundidade das respostas. A coleta de dados encerrou-se na entrevista 10, devido ter atingido o critério de saturação.

A cada entrevista realizada, foi autorizado pelos entrevistados o uso de vídeo e áudio para coleta de dados e ao término foi realizada a transcrição dos relatos. As entrevistas gravadas tiveram a duração média de 36 minutos, em que o maior tempo foi de aproximadamente 50 minutos e o menor tempo de 25 minutos.

3.4- Análise de dados

Com base no 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. Esse tipo de análise envolve uma descrição analítica, que segue um processo sistemático e objetivo do conteúdo das mensagens (BARDIN, 2016). Essa técnica tem como premissa a análise e interpretação do material textual, como por exemplo, o relato das entrevistas. Sua característica essencial é a categorização, que geralmente é baseada em modelos teóricos (FLICK, 2008; CAPPELLE, MELO; GONÇALVES, 2011).

A análise de conteúdo “é uma técnica refinada, que exige do pesquisador: disciplina, dedicação, paciência e tempo. Faz-se necessário também, certo grau de intuição, imaginação e criatividade, sobretudo na definição das categorias de análise” (SILVA; FOSSÁ, 2015, p. 03). “Quando a análise de conteúdo é escolhida como procedimento de análise mais adequado, como em qualquer técnica de análise de dados, os dados em si constituem apenas dados” (MOZZATO; GRZYBOVSKI, 2011, p. 733). Com isso, nesta pesquisa adota-se a técnica de análise categorial, que “pretende tomar em consideração a totalidade de um “texto”, passando-o pelo crivo da classificação e do recenseamento, segundo a frequência de presença (ou de ausência) de itens de sentido” (BARDIN, 2011, Págs. 42-43).

Segundo Bardin (2016), o processo de análise é composto por três fases: 1) a pré-análise, que “é a fase em que se organiza o material a ser analisado com o objetivo de torná-lo operacional, sistematizando as ideias iniciais” (MOZZATO; GRZYBOVSKI, 2011, p. 735), 2) exploração do material, “trata-se da fase em que os dados brutos do material são codificados para se alcançar o núcleo de compreensão do texto”, 3) tratamento dos resultados obtidos e interpretação, “a terceira fase compreende o tratamento dos resultados, inferência e interpretação, consiste em captar os conteúdos manifestos e latentes contidos em todo o material coletado” (SILVA; FOSSA, 2015, p. 04). Em cada uma dessas fases, possuem etapas específicas, conforme disposto no quadro 08.

Quadro 08- Etapas básicas da análise de conteúdo segundo Bardin (2016)

FASE	ETAPA	DESCRIÇÃO OPERACIONAL
Pré-análise	Leitura flutuante	Identificação do tema nas bases de dados (<i>Google Acadêmico, Spell e Scielo</i>)
	Escolha dos documentos	Realização da revisão da literatura, para conhecer de forma geral a discussão sobre o tema e identificar lacunas.
	Formulação das hipóteses e dos objetivos	Elaboração da pergunta de pesquisa e as questões norteadoras.
	Referenciação dos índices e a elaboração de indicadores	Com base na revisão da literatura e da RSL, foram definidos indicadores (Quadro 05) para nortear a construção do roteiro e as análises.
	Preparação do material	Elaboração do roteiro com base nas questões norteadoras e das dimensões identificadas na literatura. A cada entrevista realizada de forma síncrona foi feita a transcrição literal do relato dos professores. Para os formulários com questões abertas, foram consideradas a escrita literal dos respondentes.
Exploração do material	Codificação decomposição ou enumeração.	Para exploração e confidencialidade do material foram utilizados códigos, registrados da seguinte maneira: D1.5 (a letra D indica docente, o número que antecede o ponto indica a sequência que ocorreu a entrevista e o número posterior indica a pergunta correspondente do roteiro). A estruturação desse código se deu devido em alguns casos, ao responder um determinado questionamento o entrevistado antecipava os dados das demais.
Tratamento dos resultados obtidos e interpretação	Inferências	A etapa de codificação permitiu criar um protocolo unificado, onde reuniu os trechos mais relevantes de cada questão, com o objetivo de identificar como as experiências dos entrevistados estão relacionadas. O documento contém 11.247 palavras, reunidas em 20 páginas.

Fonte: Com base em Bardin (2016)

As fases de pré-análise e exploração do material desde o primeiro contato do pesquisador com o campo de investigação, em que começa o processo de análise dos dados, ou seja, os dados apresentados no capítulo não estão dissociados do próximo, que explora o tratamento e a análise dos resultados obtidos.

4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Este capítulo é dedicado a apresentação e análise dos resultados. No qual apresenta-se a caracterização da organização estudada e a análise de conteúdo referente as entrevistas realizadas com os professores do Departamento de Ciências Sociais Aplicadas da Universidade Federal da Paraíba.

4.1 Caracterização da Organização Estudada

A UFPB é uma das diversas instituições federais localizada no Nordeste brasileiro. Essa IES foi fundada em 02 de dezembro de 1955 e atualmente possui uma estrutura multi-campi, com atuação do ensino presencial e EAD. Segundo Monte (2020) em 2019 a instituição integrava 124 cursos de graduação e 112 cursos de pós-graduação. Os cursos de graduação na modalidade presencial são ofertados nas cidades de Santa Rita, Areia, Bananeiras, Rio Tinto e Mamanguape e na modalidade EAD em São Bento, Cuité de Mamanguape, Lucena, Araruna, Duas Estradas, Conde, Coremas, Itaporanga, Livramento, Taperoá, Pombal, Campina Grande, Cabaceiras, Itabaiana, Alagoa Grande, Pitimbu e Mari. O campus localizado na capital João Pessoa, ofertas em ambas as modalidades. A diversidade de áreas de conhecimento ofertada pela instituição pode ser observada no quadro a seguir.

Quadro 09- Centros Acadêmicos e Departamentos da UFPB

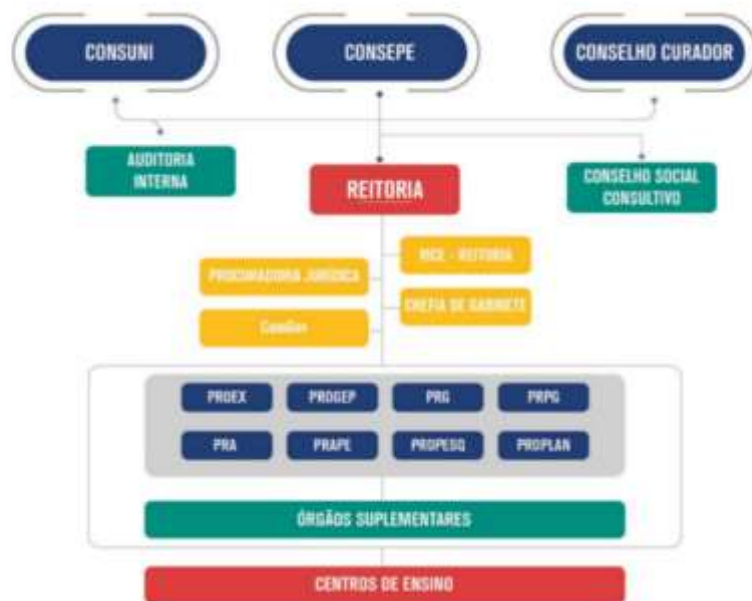
CAMPUS	CENTRO	DEPARTAMENTOS VINCULADOS
Campus I João Pessoa	Centro de Biotecnologia - CBIOTEC.	Biotecnologia; Biologia Celular e Molecular e; Ciências Básicas
	Centro de Ciências Sociais Aplicadas - CCSA.	Administração; Ciência da Informação; Economia; Finanças e Contabilidade; Relações Internacionais e; Gestão Pública
	Centro de Educação - CE.	Fundamentação da Educação; Metodologia da Educação; Habilitações Pedagógicas; Educação do Campo; Psicopedagogia; Ciências das religiões e; Escola de Educação Básica.
	Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes - CCHLA.	Ciências Sociais; Filosofia; História; Letras Clássicas e Vernáculas; Letras Estrangeiras Modernas; Mediações Interculturais; Mídias Digitais; Psicologia e; Serviço Social.
	Centro de Ciências Exatas e da Natureza - CCEN.	Biologia Molecular; Estatística; Física; Geociências; Matemática; Química e; Sistemática e Ecologia.
	Centro de Comunicação, Turismo e Artes - CCTA.	Artes Cênicas; Artes Visuais; Comunicação Social; Educação Musical; Jornalismo; Música e; Turismo e Hotelaria.
	Centro de Energias Alternativas e Renováveis - CEAR.	Engenharia Elétrica e; Engenharia de Energias Renováveis.
	Centro de Informática - CI.	Computação Científica; Informática e; Sistemas de Computação

	Centro de Tecnologia - CT.	Arquitetura e Urbanismo; Engenharia de Alimentos; Engenharia de Materiais; Engenharia de Produção; Engenharia Civil e Ambiental; Engenharia Mecânica e; Engenharia Química.
	Centro de Tecnologia e Desenvolvimento Regional - CTDR.	Gastronomia; Tecnologia de Alimentos e; Tecnologia Sucroalcooleira.
	Centro de Ciências Jurídicas - CCJ.	Direito Privado; Direito Público; Direito Processual e Prática Jurídica; Núcleo Processual e Prática Jurídica e; Ciências Jurídicas (Santa Rita).
	Centro de Ciências da Saúde - CCS.	Ciências Farmacêuticas; Clínica e Odontologia Social; Educação Física; Enfermagem Clínica; Enfermagem Saúde Coletiva; Fisiologia e Patologia; Fisioterapia; Fonoaudiologia; Morfologia; Nutrição; Odontologia Restauradora e; Terapia Ocupacional.
	Centro de Ciências Médicas - CCM.	Cirurgia; Medicina Interna; Obstetrícia e Ginecologia; Pediatria e Genética e; Promoção da Saúde.
	Escola Técnica de Saúde.	
Campus II Areia	Centro de Ciências Agrárias - CCA.	Solos e Engenharia Rural; Fitotecnia e Ciências Ambientais; Zootecnia; Ciências Fundamentais e Sociais; Ciências Veterinárias; Ciências Biológicas e; Química e Física.
Campus III Bananeiras	Centro de Ciências Humanas, Sociais e Agrárias - CCHSA.	Agropecuária; Ciência Animal; Ciências Básicas e Sociais; Ciências Sociais Aplicadas; Educação e; Gestão e Tecnologia Agroindustrial.
	Colégio Agrícola Vidal de Negreiros - CAVN.	
Campus IV Mamanguape Rio Tinto	Centro de Ciências Aplicadas e Educação - CCAE.	Ciências Exatas; Ciências Sociais; Ciências Sociais Aplicadas; Design; Educação; Engenharia e Meio Ambiente; Hotelaria e Gastronomia e; Letras.

Fonte: UFPB (2021)

Com isso, a UFPB está presente em 35 municípios da Paraíba, além de possuir unidades nos estados do Pernambuco, Rio Grande do Norte, Ceará e Bahia. O impacto gerado pela UFPB, a colocou na 31ª colocação no ranking das 100 melhores instituições de nível superior da América Latina, 20ª colocação do *ranking* nacional e 4ª melhor dentre as universidades do Nordeste que estão no ranking em 2022, desenvolvido pelo grupo de pesquisa *Cybermetrics* (UFPB, 2022).

Pela sua ampla atuação no EAD, a UFPB possui a Superintendência de Educação a Distância (SEAD), que oferece a assistência às atividades de ensino, pesquisa e extensão relacionadas com o ensino a distância, além de auxiliar as atividades promovidas pelo Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) na instituição (SEAD, 2022). Na estrutura organizacional da UFPB a SEAD atua como órgão competente, no mesmo nível hierárquico das pró-reitoras, como demonstrado na Figura 06, que envolve os Conselhos Superiores (CONSEPE, CONSUNI e CURADOR), a Administração Central (Reitoria e Pró-Reitorias) e os Centros de Ensino (UFPB, 2022).

Figura 06- Estrutura Organizacional da UFPB

Fonte: UFPB (2021)

A integração de todos os setores deve colaborar para que a UFPB seja reconhecida como uma universidade inovadora, de excelência acadêmica, científica, tecnológica, artística, cultural e referência na gestão pública, como indicado em sua visão organizacional (MONTE, 2020). Dessa forma, os professores vinculados ao Departamento de Ciências Sociais Aplicadas do campus III dessa instituição foram escolhidos para aplicação das entrevistas e os resultados obtido são discurridos a seguir.

4.2 Avaliação das experiências na ministração de aulas com tecnologias digitais

Os professores entrevistados em sua maioria possuem graduação e pós-graduação (*stricto sensu*) em administração (D2, D3, D4, D5, D8 e D9). Os demais possuem graduação em administração, mas a pós-graduação em áreas afins (D1 e D10), exceto D6 e D7 que não possui formação em administração. Embora não demonstrar um grupo multidisciplinar nas diferentes áreas de conhecimento ofertada pela UFPB, os participantes demonstraram possuírem experiências de ensino em cursos de outros departamentos, pós-graduação *scricito sensu*, curso técnico e de formação inicial e continuada.

A interdisciplinaridade do curso de Administração é perceptível nas disciplinas lecionadas pelos entrevistados durante o ensino remoto emergencial, composta por fundamentos da administração, estágio supervisionado, empreendedorismo, gestão de pessoas,

psicologia organizacional, estrutura e processos organizacionais, TCC, métodos qualitativos, seminário de carreira, administração de sistemas de informações, informática, economia II, gestão de custos, gestão de projetos, gestão de organizações sociais, fundamentos de economia, administração de materiais e patrimônio, logística empresarial, administração da produção e operações II, mercado de capitais, matemática financeira, administração financeira e jogos empresariais.

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 possuíam 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 pedagógicas 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 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 desmotivadora, 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 05, 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 10- Encaminhamento sobre como os professores avaliam suas experiências na ministração de aulas com tecnologias digitais

Experiências positivas	Indicadores relacionados	Trechos das entrevistas
Novos saberes	- Conhecer mídias de comunicação digital - Conhecer portais educacionais e recursos educacionais abertos	“[...]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” D8.4
Novas estratégias pedagógicas	- Identificar as possibilidades e incorporar a tecnologia às experiências de aprendizagem e ao currículo com o uso das TDICs	
Conhecimento pessoal	- Ter autoconhecimento e consciência social - Realizar avaliação de si mesmo	“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” D5.4.
Desenvolvimento profissional	- Assumir a responsabilidade pelo seu próprio aperfeiçoamento profissional - Manusear programas, instalação e segurança de equipamentos.	“[...] 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</i> , <i>Google Meet</i> , que a própria universidade disponibilizou” D4.4
Experiências negativas	Indicadores relacionados	Trechos das entrevistas
Escassez de recursos digitais	- Operacionalizar sistemas e ferramentas atuais, como o AVA, dispositivo móvel e computadores.	“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” D2.5
Vulnerabilidade social dos estudantes	- Aprender e colaborar em equipe, considerando as implicações sociais e éticas no uso das TDICs. - Reconhecer as características da sociedade da informação e as necessidades do estudante	
Solidão	- Promover participação em comunidades - Saber se relacionar em comunidade	“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” D1.5
Dificuldades técnicas	- Solucionar problemas teóricos e técnicos - Solucionar problemas de maneira adaptativa e criativa	“A instituição está pouco preparada, principalmente no nosso campus. Temos problemas de acesso à internet, não temos infraestrutura para transmissão das aulas” D6.12

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.

4.3 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 (2015) e Cassundé, Mendonça e Barbosa (2016; 2017).

Quadro 11- Práticas de ensino que são tendências no ensino mediado pelas tecnologias digitais

Práticas	Indicadores relacionados	Trechos das entrevistas
- Atividades em diferentes formatos (escrito, áudio, audiovisual e imagens). - Estudo de caso. - <i>Gamificação</i>. - Histórias em quadrinho - Levantamento de dados (enquete e questionário) - Mapas conceituais	- Usar estrategicamente das TDICs na avaliação de desempenho dos estudantes. - Ser capaz de inovar e se adaptar ao mundo digital. - Interagir em ambiente digital. - Promover a participação em comunidades. - Identificar as possibilidades e incorporar a tecnologia às experiências de aprendizagem e ao currículo com o uso das TDICs - Indicar os direitos autorais. - Mediar o uso com criatividade as TDCIs no processo de ensino-aprendizagem. - Ser capaz de inovar e se adaptar ao mundo digital. - Criar conteúdo digital	“Usei as <i>playlists</i> colaborativas que mencionei anteriormente, também fiz uma curadoria de diferentes recursos para um mesmo assunto: <i>podcasts</i>, artigos, vídeos, notícias, livros e incentivei que os alunos buscassem o que mais se identificassem. Outra prática interessante foi permitir que os projetos fossem enviados de acordo com a preferência e possibilidade de cada aluno: recebi projetos em texto, em áudio, em vídeo, foi muito interessante” D6.10

	- Operacionalizar sistemas e ferramentas atuais, como o AVA, dispositivo móvel e computadores	“Durante o período remoto, utilizei o ambiente virtual de aprendizagem <i>Moodle Classroom</i> , no qual foi possível utilizar diversos recursos de ensino, tais como: tarefas, fóruns, questionários online e jogos” D7.10
--	---	--

Fonte: Elaboração própria (2022)

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 N^o 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 12- Conceitos de ensino remoto, presencial, semipresencial e a distância de acordo com os entrevistados

Modalidade	Conceito	Trechos das entrevistas
Presencial	- As situações de ensino-aprendizagem ocorrem no mesmo espaço físico, onde estão os professores e os estudantes.	“Presencial, a gente ter esse contato físico com o aluno. Estar presente,

		né? Naquela sala de aula em contato com o professor” D2.7
Ensino a Distância	- As situações de ensino-aprendizagem ocorrem por meio de um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA)	“Se fosse apenas no EAD, como eu tive a experiência, você não tem a oportunidade de fala ou de encontro ao vivo” D1.7 “Ensino à distância (que pode ser até 100% on-line)” D6.7
Semipresencial/Híbrida	- As situações de ensino-aprendizagem ocorrem de forma coordenada entre o AVA e encontros presenciais.	“Concilia o ensino presencial ao remoto” D7.7 “Há também o ensino híbrido, que combina essas duas modalidades, buscando obter vantagens de cada uma delas” D8.7
Ensino Remoto Emergencial	- As situações de ensino-aprendizagem ocorrem de forma coordenada entre o AVA e encontros síncronos.	“Em que os agentes envolvidos estão separados no tempo e espaço. Permite uma flexibilidade de aprendizado, através de aulas a distância” D7.7 “[...] e esse remoto, eu digo assim que foi usado para os cursos presenciais, eles não estavam preparados para esse uso das ferramentas. Mas, na verdade o remoto é o abstrato né! É um EAD, só que essa terminologia é uma adaptação do presencial” D1.7

Fonte: Elaboração própria (2022)

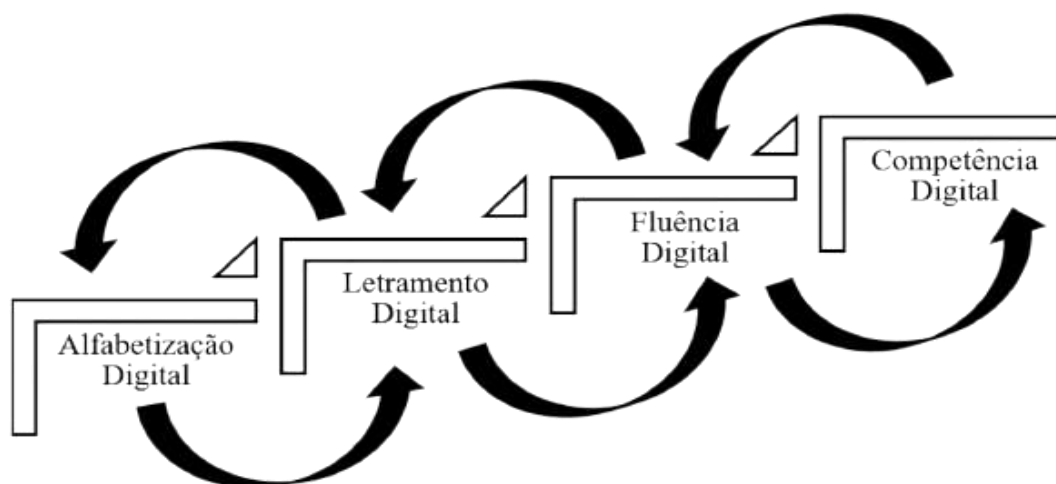
Diante do exposto, é evidenciado a necessidade de corrigir essas fragilidades conceituais. Pois, ao analisarem os contextos recentes na educação brasileira, apontam que a modalidade híbrida/semipresencial deve predominar no sistema de ensino superior, como constatado por Schuartz e Sarmiento (2020) e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

4.5 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). Diante disso,, Soares, Mendonça e Paiva (2021) indicam que é necessário conhecer a etapa do processo de aprendizagem em que cada professor se encontra em relação ao uso das tecnologias digitais, que pode ser alfabetização digital (uso das tecnologias para atividades

básicas na docência como leitura e escrita), letramento digital (o professor consegue entender a funcionalidade das TDs disponíveis no ambiente de trabalho), fluência digital (domínio do manuseio das TDs) e competência digital (uso direcionado estrategicamente das TDs no processo de ensino). Esse processo pode ser visualizado na figura 07.

Figura 07 - Processo de aprendizagem de competência digital



Fonte: Soares, Mendonça e Paiva (2021, p. 04)

Como discutido pelos autores, as setas representam a formação contínua desses profissionais, em que a cada inovação o professor retorna a etapas anteriores, que possuem dimensões específicas. Este trabalho, investigou as dimensões que correspondem a última etapa do processo acima, que diz respeito aos pontos abordados a seguir.

4.5.1 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 (GOLEMAN, 2008; 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.

Com a aprendizagem socioemocional, que envolve empatia, trabalho em grupo, liderança efetiva e relações interpessoais saudáveis (MOREIRA, OLIVEIRA, CURSELLAS, LIMA, 2011; LUZURIAGA, 2018) os professores são capazes de tomar decisões acertadas em

diversos contextos (FLOWERS, THOMAS-SQUANCE, BRAININ-RODRIGUEZ, YANCEY, 2014; DOMITROVICH, DURLAK, STALEY E WEISSBERG, 2017).

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 (BASTOS, 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**. Outros trechos reforçam a interpretação:

[...] saber também interagir com o seu aluno, também com os outros professores, eu acho que a comunidade tem que ter em si, né? Essa interação é reconhecer que cada aluno tem as suas próprias características e que aquilo que realmente estimula um, não necessariamente vai estimular o outro. Então, eu acho importante a gente saber do aluno o que que ele espera de uma boa aula, como é que ele vê a disciplina. Eu sempre coloco, né? O sistema de avaliação pra ele avaliar. Sempre trabalho também com o forumzinho de dúvida e sugestão semanal pra ele ficar bem aberto a isso. Então sempre promover essa interação. [...] Deve também sempre estar também se avaliando, né? Essa variação perguntando também para o aluno o que vocês estão achando para ficar legal. É isso, sabe? **D2.6**

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**, como também

Para os dias atuais gostar muito da sua profissão, porque o que a gente vê é que o trabalho né? Ele aumentou bastante principalmente nesse período remoto. [...] A gente sabe que ele deve também saber um pouquinho, né? Do ensino à distância, né? Utilizar também esses ambientes, né? [...] Primeiro de tudo, gostar do que ele faz, né? Porque ele faz ao encontro da sua motivação **D2.6**

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).

4.5.2 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, como descrito no seguinte relato:

Então, a gente mergulha de alguma forma, nesse universo, que faz parte da geração de nossos filhos e vai ser de nossos netos, de forma bem mais habilidosa que a nossa geração. Mas, que assim pela minha profissão, eu não vou ficar a quem, eu não vou ficar no caminho, pois vou ficar sempre me reinventando e agregando a novos conhecimentos **D1.5**

4.5.3 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**

[...] na primeira vez quando eu percebo, né? Uma turma do primeiro período e que nunca trabalhou com *moodle*, eu faço questão de perguntar no meu ambiente. Então, eu vou dando as instruções de utilizar, de utilização. Então fica assim né? A coisa vai ficando menos difícil, né?

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**

No meu entender a instituição deu um suporte adequado adquirindo acesso a ferramentas como o *Google* e divulgando material de treinamento para determinadas ferramentas, além de uma resolução que flexibilize algumas regras, dado que houve uma mudança repentina para o remoto **D9.12**

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.

4.5.4 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.

4.6 Aspectos gerais das entrevistas

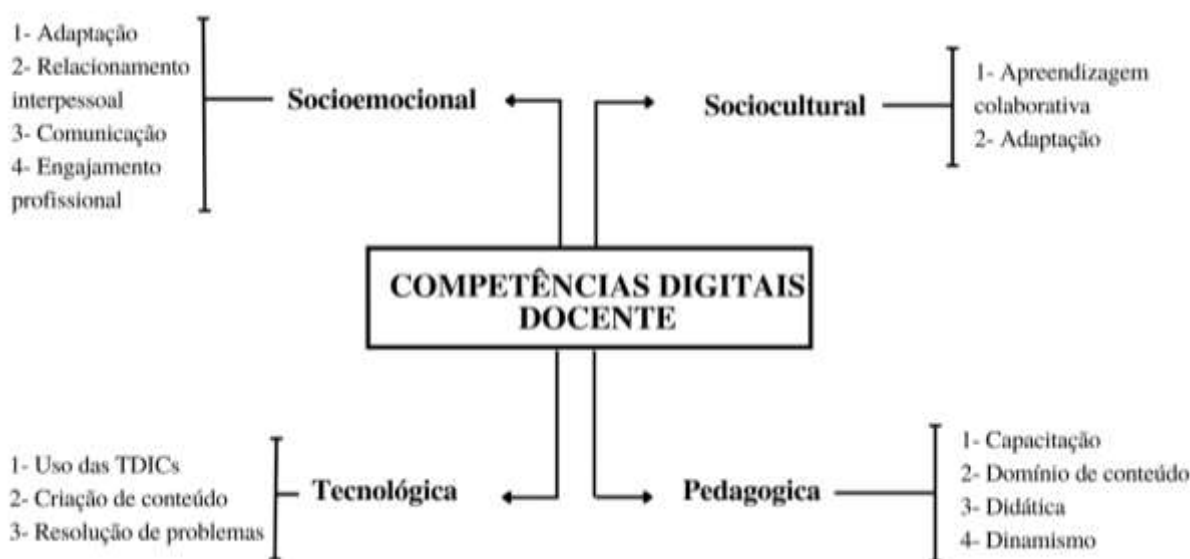
Ao analisar o conteúdo das entrevistas, foi possível identificar 04 dimensões que integram as competências digitais para os professores do ensino superior. Ao comparar com as

apresentadas por Perin, Freitas e Coelho (2021) e das identificadas na RSL, percebe-se que as dimensões percorridas correspondem a literatura.

No entanto, diante do discurso desta seção, defende-se que 03 dimensões descritas no modelo CDD desenvolvido por Perin, Freitas e Coelho (2021), que são Comunicação, Informação e Axiologia, podem ser agrupadas na dimensão socioemocional, ou seja, as 03 dimensões estão relacionadas as competências integrantes dessa dimensão.

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 08- Competências Digitais para os professores do ensino superior



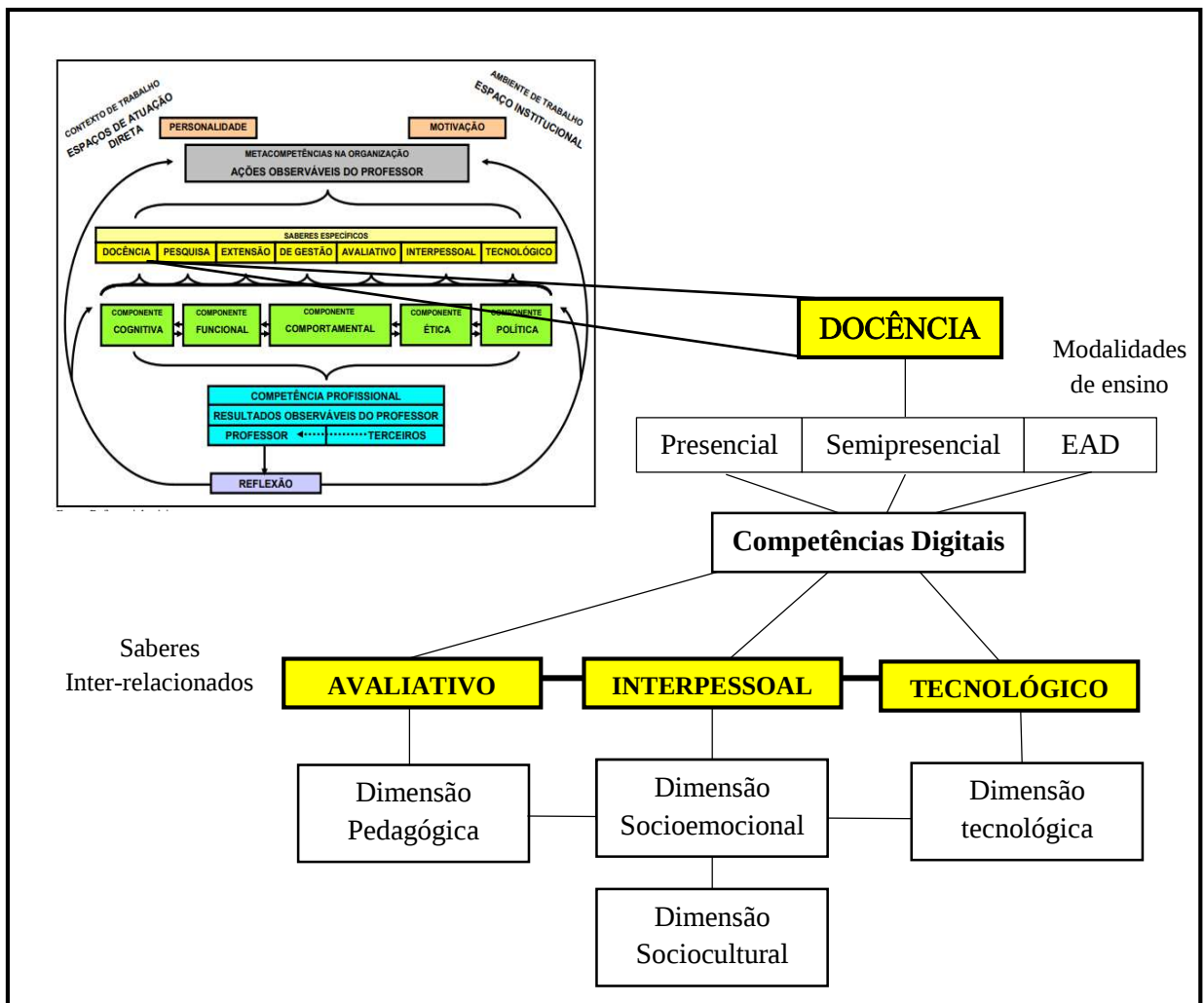
Fonte: Elaboração própria (2022)

A figura 08 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.

Em relação ao modelo de competências profissionais do professor do ensino superior desenvolvido por Mendonça et al (2012), os resultados obtidos demonstram que os saberes Avaliativo, Interpessoal e Tecnológico estão inter-relacionados à docência, independente da modalidade de ensino. Assim como, esses saberes correspondem as dimensões identificada das Competências Digitais segundo a literatura e o relato dos sujeitos. O saber Avaliativo está relacionado a dimensão pedagógica, por promover a avaliação de si mesmo e de terceiros. O saber Interpessoal com as dimensões socioemocional e sociocultural, formado por relações em nível individual e grupal. O saber tecnológico com a dimensão tecnológicas, pois trata do domínio das ferramentas digitais. Essas conexões podem ser observadas na figura 09.

Figura 09 – Saberes docentes do ensino superior



Fonte: Com base em Mendonça et al. (2012)

Elaboração própria (2021)

O objetivo da figura não representa indicação de fragilidades no modelo ou até mesmo uma nova proposta de modelo, apenas é evidenciado a relação do mesmo com o tema investigado no trabalho, em que demonstrou que os saberes apresentados no modelo e as dimensões encontrada nesta pesquisa possuem relações, em que abre espaços para novas possibilidades de investigação em sua adoção.

4 CONCLUSÕES

Esta dissertação foi orientada pela seguinte pergunta de pesquisa: **Quais as dimensões das competências digitais necessárias aos (as) professores (as) do ensino superior?** No qual, foi investigado aspectos do trabalho do professor em uma Instituição de Ensino Superior de referência nacional em qualidade de ensino, pesquisa e extensão, localizada no Nordeste Brasileiro. Diante disso, foi realizado um estudo qualitativo básico para responder ao questionamento, em que foram utilizados como técnicas de coleta de dados a Revisão Sistemática da Literatura e a Entrevista Estruturada.

Por meio da RSL conclui-se que, a investigação sobre Competências Digitais no Brasil, relacionada ao trabalho do professor no ensino superior, tem sido explorada consideravelmente nos anos de 2020 e 2021. Período marcado pela adesão do ensino remoto emergencial, que evidenciou segundo a literatura utilizada neste trabalho, a necessidade em discutir sobre a reconfiguração do trabalho do (a) professor (a) no ensino superior e nos demais níveis de ensino.

Os resultados obtidos demonstram a interdisciplinaridade na investigação do tema, entre as áreas de Educação, Ensino, Políticas Públicas, Tecnologia da Informação e Administração. Assim como, foram identificadas 25 dimensões associadas as competências digitais: D1 - Envolvimento profissional, D2- Tecnologias e Recursos digitais, D3- Ensino e aprendizagem, D4- Avaliação, D5- Capacitação dos estudantes, D6- Promoção da competência digital dos estudantes, D7- Informação e literacia digital, D8- Comunicação e colaboração, D9- Criação de conteúdo digital, D10- Segurança, D11- Resolução de problemas, D12- Utilização básica do computador (desktop) e/ou dispositivo móvel, D13- Utilização de Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), D14- Comunicação através de videoconferência, D15- Cooperação e Produção de material digital, D16- Analógico, D17- Híbrido, D18- Digital, D19- Transformação digital, D20- Competências técnicas, D21- Consciência cultural, D22- Competências socioemocionais, D23- Conhecimento Profissional Digital de Professores, D24- Prática Profissional Digital para Professores e D25- Engajamento Profissional Digital para Professores.

As dimensões que tiveram maior ocorrência no banco de dados, foram atribuídas pelo modelo DigCompEdu - Quadro Europeu de Competência Digital para Educadores. Em que, na etapa de busca e seleção dos trabalhos, foi possível observar que este modelo é bastante utilizado pelos autores, seja pela adoção do mesmo para investigação ou como apoio teórico para discussão dos resultados. Isso indica que este modelo em comparação aos citados no quadro 03, tem potencial em torna-se referência de uso no Brasil.

Além disso, a relação dessas dimensões contribuiu para nortear a análise e interpretação dos dados obtidos, por meio das entrevistas realizadas com os professores que atuaram no ensino presencial e remoto, que em sua maioria tem formação profissional e acadêmica em administração, seja a nível de graduação ou pós-graduação. Embora o grupo possuir um perfil acadêmico relativamente uniformizado, as experiências profissionais relatadas conseguiram responder de forma satisfatória as questões norteadoras.

No qual 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.

Esses suportes caracterizados pelos sujeitos, colaboram no processo de aprendizagem digital apresentado na figura 08. Nesse processo, a formação é considerada contínua, em que na etapa onde o indivíduo é considerado competente digitalmente, são integradas quatro dimensões de competências responsáveis para esses resultados. Essas competências foram elucidadas nestes trabalhos, que são: Dimensão Socioemocional, Dimensão Sociocultural, Dimensão Tecnológica e Dimensão Pedagógica.

A Dimensão Socioemocional diz respeito ao conhecimento de si mesmo e dos outros para lidar com as diversas situações. Ao refletir sobre os relatos das entrevistas, é compressível que as emoções e o meio social que o professor convive, seja pessoal ou profissional, interfere diretamente em sua produtividade e consequentemente em seu desempenho e dos estudantes, ou seja, afeta a qualidade do ensino. Nesta dimensão são integradas as competências de Adaptação, Relacionamento interpessoal, Comunicação e Engajamento profissional.

A Dimensão Sociocultural também evidencia o meio social do professor, mas considera de forma específica o modo da aprendizagem colaborativa e de adaptação. No processo da pesquisa essas competências demonstram serem estimuladas e desenvolvidas com o convívio familiar, assim como com a relação no dia-a-dia com os estudantes, que por possuir um perfil jovem, estão mais habituados ao contexto digital.

A Dimensão Tecnológica representa o domínio do uso das tecnologias, assim como a criação e reprodução de conteúdos digitais. O próprio sistema tecnológico da universidade deve ser mais explorado nas atividades de ensino, no entanto suas funcionalidades devem ser intuitivas e de fácil manuseio. A linguagem utilizada deve atender aos diferentes público, como é o caso de pessoas que possuem deficiência visual ou auditiva. Nesse caso, estão inclusas as competências de Uso das TDICs, Criação de conteúdo e Resolução de problemas

A Dimensão Pedagógica corresponde as escolhas metodológicas do professor para o uso efetivo das TDICs, em busca de atender aos objetivos educacionais. O ensino mediado pelas

tecnologias digitais requer a capacidade de o professor ser criativo em ministrar o conteúdo, além de envolver todos os integrantes da turma nesse processo criativo. As competências agrupadas nessa dimensão são: Capacitação, Domínio de conteúdo, Didática e Dinamismo.

Estas dimensões 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. Essa abrangência também reflete na RSL, em que é necessário a utilização de mais descritores de busca, assim como expandir para a literatura internacional.

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.
- ALBORNOZ, Suzana. **O que é trabalho. Coleção Primeiros Passos**. São Paulo: Brasiliense, 2008.
- ANASTÁCIO, Liliane Rezende. Metodologias Ativas x TDIC: entendendo conceitos. **Revista Ponte**. 2021. Disponível em: <https://www.revistaponte.org/post/metod-ativos-e-tdic-enten-concs>. Acesso em: 02 de fevereiro de 2022.
- ANDRADE, Sílvia Patricia Cavalheiro de; TOLFO, Suzana da Rosa; DELLAGNELO, Eloise Helena Livramento. Sentidos do trabalho e racionalidades instrumental e substantiva: interfaces entre a administração e a psicologia. **RAC**. 2012, vol.16, n.2, pp.200-216.
- ANTUNES, Denise Dalpiaz; PLASZEWSKI, Helenara. O ser professor em contínua construção. **Educação**, v. 41, n. 1, p. 30-40, 2018.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, p. 229, 2011.
- 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.
- BERGAMINI, C. W. **Competência: a chave do desempenho**. São Paulo: Atlas, 2012.
- BELLONI, Maria Luiza. Ensaio sobre a educação a distância no Brasil. **Educação & sociedade**, v. 23, p. 117-142, 2002.
- 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. Disponível em: <http://www.conjecturas.org/index.php/edicoes/article/view/720>.
- 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, 1965. **Lei Nº 4.881-A, de 6 de dezembro de 1965**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L4881A.htm Acesso em: 24 de março de 2021.

BRASIL, 1987. **Decreto 94.664 de 23 de julho de 1987**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/antigos/d94664.htm acesso em: 24 de março de 2021.

BRASIL, 1996. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm acesso em: 24 de março de 2021.

BRASIL, 2001. **LEI Nº 10.172, DE 9 DE JANEIRO DE 2001**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm acesso em: 24 de março de 2021.

BRASIL, 2008. **LEI Nº 11.784, DE 22 DE SETEMBRO DE 2008**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11784.htm. Acesso em: 24 de março de 2021.

BRASIL, 2017. **Decreto Nº 9.057, de 25 de maio de 2017**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9057.htm#art24. Acesso em: 24 de março de 2021.

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.

BRANCO, Lilian Soares Alves; CONTE, Elaine; HABOWSKI, Adilson Cristiano. Evasão na educação a distância: pontos e contrapontos à problemática. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 25, p. 132-154, 2020.

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.

BRIZOLA, Jairo; FANTIN, Nádia. Revisão da literatura e revisão sistemática da literatura. **Revista de Educação do Vale do Arinos-RELVA**, v. 3, n. 2, 2016.

CAPPELLE, M. C. A.; MELO, M. C. de O. L.; GONÇALVES, C. A. Análise de conteúdo e análise de discurso nas ciências sociais. **Organizações Rurais & Agroindustriais**, [S. l.], v. 5, n. 1, 2011.

CARRETERO, Stephanie; VUORIKARI, Riina; PUNIE, Yves. **DigComp 2.1: The digital competence framework for citizens**. 2017.

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.

CASTAÑEDA, Linda; SALINAS, Jesús; ADELL-SEGURA, Jordi. Hacia una visión contemporánea de la Tecnología Educativa. **Digital Education Review** - Number 37, June 2020.

CASSUNDE, F.R.S.M. **Desenvolvimento de E-competências para o Ensino na EAD e a Influência das Condições Institucionais**: um Estudo em uma IES Federal. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Pernambuco, Recife-PE, 2015

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.

CASSUNDÉ, Fernanda Roda; CASSUNDÉ JUNIOR, Nildo. O Estado do Conhecimento Sobre Educação a Distância (EAD) em Administração: por onde caminham os artigos? **Gestão & Planejamento-G&P**, v. 13, n. 2, 2012.

CECÍLIO, S.; SOUSA, P. P. Entre senhas e telas: as reconfigurações do trabalho docente. **Revista Educação**, Santa Maria, p. 391-404, nov. 2009.

CHEETHAM, G.; CHIVERS, G. A New Look at Competent Professional Practice. **Journal of European Industrial Training**, v. 24, n.7, p. 374-383, 2000.

CHEETHAM, G; CHIVERS, G. The Reflective (and Competent) Practitioner: a model of professional competence which seeks to harmonise the reflective practitioner and competencebased approaches. **Journal of European Industrial Training**, v. 22, n. 7, p. 267-276, 1998.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais** .8a ed., São Paulo: Cortez, 2006.

CIEB. **Campo de atuação**. Disponível em: <https://cieb.net.br/>. Acesso em: 29 de agosto de 2021.

CIEB. **Competências Digitais Docentes**. Disponível em: <https://cieb.net.br/wp-content/uploads/2020/12/Compete%CC%82ncias-Digitais.pdf> Acesso em: 29 de agosto de 2021.

COOPER, D. R. Métodos de Pesquisa em Administração. Porto Alegre:Bookman, 2003.

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.

FARIAS, Raissa Silveira et al. O que é ser um bom professor? Análise das competências docentes pela ótica discente. **Revista Mineira de Contabilidade**, v. 19, n. 3, p. 15-27, 2018.

Dervenis, C.; Fitsilis, P.; Iatrellis, O. A review of research on teacher competencies in higher education. **Quality Assurance in Education**, v. 30, n.2, págs. 199-220, 2022. Disponível em: doi:10.1108/QAE-08-2021-0126

DOMITROVICH, C. E. DURLAK, J. A. STALEY, K. C. WEISSBERG, R.P. Social-Emotional Competence: An Essential Factor for Promoting Positive Adjustment and Reducing Risk in School Children. **Child Development**, March/April 2017, V.88, N 2–416.

DURAND, T. L'alchimie de la compétence. **Revue française de gestion**, 2006.

E-MEC. **Instituições de Ensino Superior – IES**. Disponível em:

<https://emec.mec.gov.br/emec/educacao-superior/ies> Acesso em: 10 de junho de 2021.

ÉSTHER, A. B., MELO, M. C. O. L. **A construção da identidade gerencial dos gestores de alta administração de universidades federais em Minas Gerais: o caso dos reitores**. In: ENCONTRO DA ANPAD, 31, 2007, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: EnANPAD, 2007.

FIA. **Entenda as denominações das Instituições de Ensino Superior (IES)**. Disponível em: <https://fia.com.br/graduacao/blog/instituicoes-de-ensino-superior/> Acesso em: 10 de junho de 2021.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FLICK, Uwe. **Introdução a metodologia da pesquisa: um guia para iniciantes**. São Paulo: Penso. 2013.

FLOWERS, Loma Kaye et al. Interprofessional social and emotional intelligence skills training: Study findings and key lessons. **Journal of Interprofessional Care**, v. 28, n. 2, p. 157-159, 2014.

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.

Disponível em:

<https://www.revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/6068>.

GALVÃO, Maria Cristiane Barbosa; RICARTE, Ivan Luiz Marques. Revisão sistemática da literatura: conceituação, produção e publicação. **Logeion: Filosofia da informação**, v. 6, n. 1, p. 57-73, 2019.

GATTI, Bernardete A. **O trabalho docente: avaliação, valorização, controvérsias**. Autores Associados, 2021.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo. Atlas. 2008

GIL, Valéria Stocco; DA FONSECA, Wilson Lima Saraiva. Reflexões acerca da gestão de carreira: competências necessárias para a empregabilidade do docente de ensino superior em administração. **Revista Eletrônica Ciências Empresarias**, [S.l.], v. 10, n. 14, p. 110-123, ago. 2018.

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.

GORZ, André. **Metamorfoses do trabalho: crítica da razão econômica**. São Paulo: Annablume, 2003

GOLEMAN, D.; BOYATZIS, R. Social intelligence and the biology of leadership. **Harvard business review**, v. 86, n. 9, p. 74-81, 2008

GROHMANN, Márcia Zampieri; RAMOS, Márcio Sampedro. Competências docentes como antecedentes da avaliação de desempenho do professor: percepção de medidas de administração. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 17, n. 1, pág. 65-86, 2012.

GUBA, E. G.; LINCOLN, Y. S. Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Ed.). **Handbook of qualitative research**. 3. ed. Thousand Oaks: Sage Publications, 2005.

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. Disponível em: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S012422532019000100073&lng=en&nrm=iso.

JUSTEN, C. A e DELLAGNELO, E. A Política do mainstream dos Estudos Organizacionais frente ao político: ofensiva neoliberal frente a burocratização das relações sociais. **Revista FAROL**. V.5. No 13. 2018.

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. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9872>.

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.

LEAL, Frederico Franklin Albuquerque; MUYLDER, Cristiana Fernandes de; CASSUNDÉ, Fernanda Roda de Souza Araújo. Análise do perfil do professor de EAD frente à e-competência. **XVII Colóquio Internacional Gestão Universitária**, Mal del Plata- Argentina, 2017.

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.

LUCAS, M.; MOREIRA, A. **Quadro Europeu de Competência Digital para Educadores**. Aveiro: UA Editora–Universidade de Aveiro, 2018.

LUZURIAGA, R. G. Retos y herramientas generales para el desarrollo de la Inteligencia Emocional en las aulas universitarias. **Praxis Educativa** Vol. 22, Nº 3; septiembre-diciembre 2018.

MEC, 2018. UAB. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/politica-de-educacao-inclusiva?id=12265#:~:text=O%20programa%20busca%20ampliar%20e,forma%C3%A7%C3%A3o%20continuada%20%C3%A0queles%20j%C3%A1%20graduados>. Acesso em: 20 de maio de 2021.

MARCELO GARCIA, Carlos. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Revista de ciências da educação**, 8, 7-22, 2009.

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 . Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-56872017000200004&lng=pt&nrm=iso>.

MASETTO, Marcos T. Docência universitária: repensando a aula. **Ensinar e aprender no ensino superior: por uma epistemologia da curiosidade na formação universitária**, v. 2, p. 79-108, 2003.

MAZIN, Pinheiro Cristiane de Macedo; MORAES, Jhony Pereira; WISSMANN, Alexandre Dal Molin. As competências para o trabalho docente: um estudo com pedagogos. **Pensamento & Realidade**, v. 35, n. 1, p. 33-45, 2020.

MELO, M. C. O. LOPES, A. L. M. L.; RIBEIRO, J. M. O cotidiano de gestores entre as estruturas acadêmica e administrativa de uma instituição de ensino superior federal de Minas Gerais. **Organizações em contexto**, São Bernardo do Campo.Vol. 9, n. 17, jan.-jun. 2013.

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.ª 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.

MERRIAM, S. B. **Qualitative Research**: a guide to design and interpretation. San Francisco: Jossey-Bass, 2009.

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.

MONDINI, Vanessa Edy Dagnoni; DOMINGUES, Maria José Carvalho de Souza. Entendendo a classificação das IES no Brasil. **V Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul**, Mal Del Plata- Argentina, 2005.

MONTE, Elizete Ventura. **UFPB em números 2012-2019**. João Pessoa-PB, editora UFPB, 2020. Disponível em: <https://drive.ufpb.br/s/9XRH8Pzx7JPKZLg#pdfviewer>.

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.

MOREIRA, P. OLIVEIRA, T. CRUSELLAS, L. LIMA, A. Inventário de Identificação de Emoções e Sentimentos (IIES): Estudo de desenvolvimento e de validação. **Revista de Psicologia da Criança e do Adolescente**. Lisboa, v. 3, n.1, 2012.

MOZZATO, Anelise Rebelato; GRZYBOVSKI, Denize. Análise de conteúdo como técnica de análise de dados qualitativos no campo da administração: potencial e desafios. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 15, p. 731-747, 2011.

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. Disponível em: <https://openminds.emnuvens.com.br/openminds/article/view/150>.

NEERGAARD, Mette Asbjørn et al. Descrição qualitativa – o primo pobre da pesquisa em saúde? **BMC metodologia de pesquisa médica**, v. 9, n. 1, pág. 1-5, 2009.

NOGUEIRA, Daniele; GOUVEIA, Luis Borges. Análise da produção científica sobre o tema “Competência Digital” no Brasil e no mundo: um estudo bibliométrico e bibliográfico. **Relatório Interno* TRS**, 2020.

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.

OTA, Marcos; TRINDADE, Sara Dias. Ambientes digitais de aprendizagem e competências digitais: conhecer o presente para agir num futuro pós-covid. **Revista Interfaces Científicas–Educação**, v. 10, n. 1, p. 211-226, 2020.

PÁDUA JÚNIOR, F. P. DE; CASTILHO FILHO, J. P. DE; STEINER NETO, P. J.; AKEL SOBRINHO, Z. Avaliação da percepção de discentes e docentes sobre novas tecnologias de ensino em cursos de graduação em administração. **Administração: Ensino e Pesquisa**, v. 15, n. 2, p. 295-321, 30 jun. 2014.

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.

PAIVA, Kely César Martins de; MELO, Marlene Catarina de Oliveira Lopes. Competências, gestão de competências e profissões: perspectivas de pesquisas. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 12, p. 339-368, 2008.

PAIVA, Kely César Martins; NICOLAI, Érika Fortes Perdigão. Competências Profissionais: Um Estudo com Gestores do Varejo de Moda do "Barro Preto"-Belo Horizonte (MG). **Teoria e Prática em Administração (TPA)**, v. 2, n. 2, p. 27-55, 2012.

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

PEREZ, José Antonio Volquez; ORTIZ, Carlos Miguel Amador. Competências digitais de professores do ensino médio de Santo Domingo: um estudo de caso. **ANDAR DE. Rev. Iberoam. Investigação Desenvolvimento. Educ**, Guadalajara, v. 11, n. 21, e012, dic. 2020. Disponível em <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-74672020000200112&lng=en&nrm=iso>.

PERRENOUD, Philippe. Tradução Patrícia Chittoni Ramos. **10 novas competências para ensinar: convite à viagem**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000

PERREIRA, L. G.; FERRAZ, R. D.; FERRAZ, R. de C. S. N. TRABALHO DOCENTE NA PANDEMIA: DISCURSOS DE PROFESSORES SOBRE O OFÍCIO. **fólio - Revista de Letras**, [S. l.], v. 13, n. 1, 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/folio/article/view/9070>.

PIRES, André. A Covid-19 e a Educação Superior no Brasil: usos diferenciados das tecnologias de comunicação virtual e o enfrentamento das desigualdades educacionais. **Educación, Lima**, v. 30, n. 58, p. 83-103, 2021. Disponível em <http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S101994032021000100083&lng=es&nrm=iso>.

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.

REDECKER, Christine. **Quadro Europeu para a Competência Digital dos Educadores: DigCompEdu**. Serviço de Publicações da União Europeia, Luxemburgo, 2017. Disponível em: <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC107466>.

REED, Michael. Teorização Organizacional: um campo historicamente contestado. In: CLEGG, Stewart; HARDY, Cynthia; NORD, Walter (Orgs.) **Handbook de Estudos Organizacionais**. v.1 São Paulo: Atlas, 1988.

RODRIGUES, Nilson Fernando et al. Os professores, as tecnologias e as competências digitais: Proposições teóricas. In: **Aprendizagem Aprimorada pela Tecnologia: Atas do V Congresso Internacional das TIC na Educação**. Instituto de Educação de Lisboa, Universidade de Lisboa, 2018. p. 2046-2054.

ROSSO, Brent; DEKAS, K. H. WRZESNIEWSKI, Amy. On the meaning of work: A theoretical integration and review. **Research in Organizational Behavior**, Volume 30, 2010, p. 91-127.

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.

SCHNECKENBERG, Dirk. **eCompetence development measures for faculty in higher education: a comparative international investigation**. 2007. Tese. (Doutorado) – Fachbereich Bildungswissenschaften der Universität Duisburg-Essen, Standort Essen, 2007.

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.

SEGENREICH, Stella Cecília Duarte. ProUni e UAB como estratégias de EAD na expansão do ensino superior. **Pro-Posições**, v. 20, p. 205-222, 2009.

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, Eunice; LOUREIRO, Maria João; PISCHETOLA, Magda. Competências digitais de professores do estado do Paraná (Brasil). **Eduser-Revista de Educação**, v. 11, n. 1, p. 61-75, 2019.

SILVA, V.G. Prontos para o teletrabalho? Um estudo sobre o trabalho docente do ensino superior brasileiro. **Revista Gestão e Serviços**, v4, n.2, pp. 635-651, Julho / Dezembro 2013.

SILVA, Andressa Hennig; FOSSÁ, Maria Ivete Trevisan. Análise de conteúdo: exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos. **Qualitas Revista Eletrônica**, v. 16, n. 1, 2015.

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. Disponível em <http://www.reveduc.ufscar.br>.

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. Disponível em: <http://eft.education.pt/index.php/eft/article/view/424/195>.

SOARES, Nahuan Alaff Virgino; MENDONÇA, José Ricardo Costa De; PAIVA, Kely Cesar Martins. Competências Digitais Para A Docência Universitária: Reflexões Sobre O Tema. In: CIGU, XX, 202, Santa Catarina, **ANAIS [...]** Santa Catarina: Florianópolis, 2021, págs. 1 – 13.

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. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/ccsa/article/view/7127>

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.

VERGARA, Sylvia Constant. **Métodos de pesquisa em Administração**. São Paulo: Altas, 2005.

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. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/reed/article/view/8151>.

TORQUATO, Simone Gomes et al. Utilização das tecnologias digitais no ensino do espanhol: uma revisão integrativa. **Revista Principia - Divulgação Científica e Tecnológica do IFPB**, [S.l.], n. 58, p. 11-20, dez. 2021. Disponível em: <<https://periodicos.ifpb.edu.br/index.php/principia/article/view/5308>>.

UFPB, 2021. **Estrutura Organizacional**. Disponível em: <https://www.ufpb.br/acessoainformacao/contents/menu/acesso-a-informacao/institucional>. Acesso em: 15 de maio de 2022.

UFPB, 2022. **UFPB em números**. Disponível em: <http://www.ufpb.br/ufpbemnumeros>. Acesso em 16 de abril de 2022.

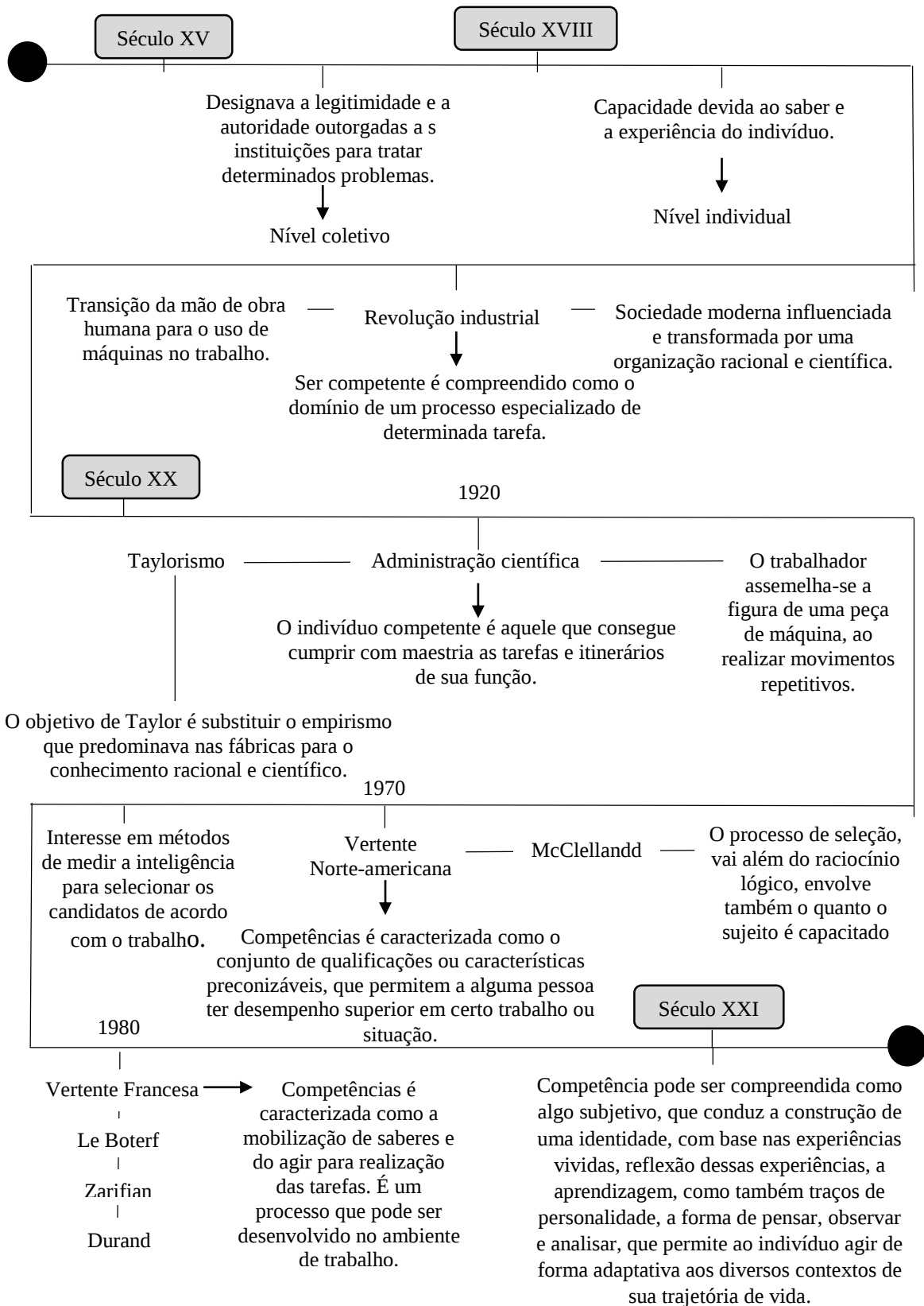
UFPB, 2022. **SEAD**. Disponível em: <http://www.sead.ufpb.br/>. Acesso em 16 de abril de 2022

ZANELLA, L.C.H. **Metodologia de estudo e de pesquisa em Administração**. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração / UFSC. 2009.

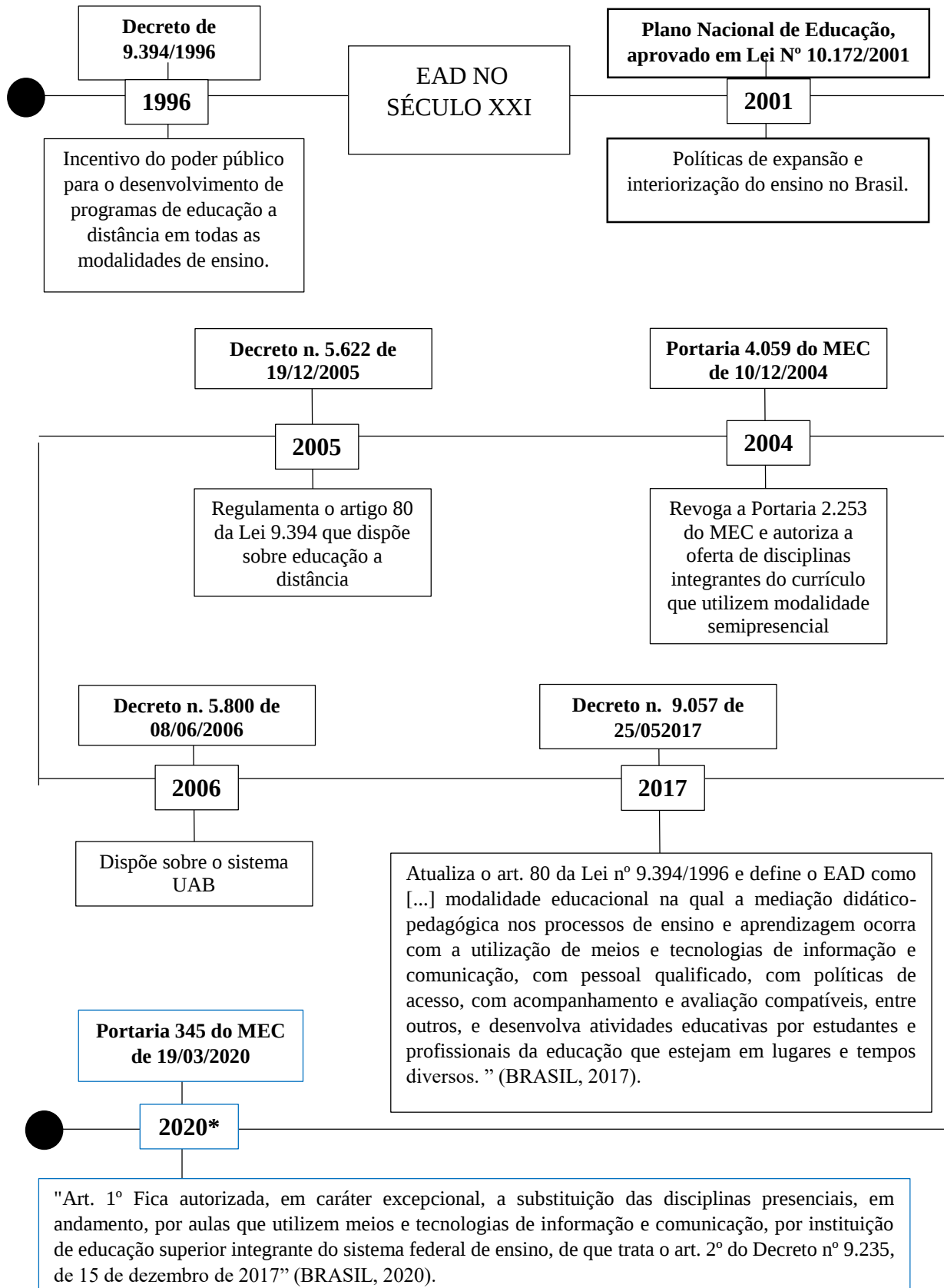
ZARIFIAN, P. **Objetivo Competência, por uma nova lógica**. São Paulo: Editora Atlas S.A, 2008.

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

Apêndice A- Evolução e construção histórica do termo competência.



Apêndice B- Marcos importantes para a difusão do EAD no Brasil durante o século XXI



(*) A portaria 345/2020 não trata diretamente sobre o EaD, mas diante do discurso anterior, representa um marco importante na difusão da modalidade no sistema educacional do Brasil.

Apêndice C- Protocolo unificado da RSL

1 Sales; Moreira; Ragel (2019) - Revista Série-Estudos	
Título:	Competências digitais e as demandas da sociedade contemporânea: diagnóstico e potencial para formação de professores do Ensino Superior da Bahia
Objetivo geral:	Avaliar o nível de proficiência digital de professores do Ensino Superior da Bahia
Dimensões abordadas:	D1 -Envolvimento profissional, D2- Tecnologias e Recursos digitais, D3- Ensino e aprendizagem, D4- Avaliação, D5- Capacitação dos estudantes e D6- Promoção da competência digital dos estudantes.
2 Santos (2019) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo	
Título:	As competências do professor do século XXI: possibilidades de formação em espaços disruptivos de aprendizagem
Objetivo geral:	Analisar a questão da formação de professores para o contexto do século XXI em espaços disruptivos de aprendizagem, com vistas ao desenvolvimento da FTD
Dimensões abordadas:	D7- Informação e literacia digital, D8- Comunicação e colaboração, D9- Criação de conteúdo digital, D10- Segurança e D11- Resolução de problemas
3 Minuzzi (2019) - Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica da Universidade Federal de Santa Maria	
Título:	Competências Digitais Para a Docência em Educação Profissional e Tecnológica
Objetivo geral:	Investigar as Competências Digitais dos docentes em um colégio de Educação Profissional e Tecnológica no município de Santa Maria – RS
Dimensões abordadas:	D1 -Envolvimento profissional, D2- Tecnologias e Recursos digitais, D3- Ensino e aprendizagem, D4- Avaliação, D5- Capacitação dos estudantes e D6- Promoção da competência digital dos estudantes.
4 Ota; Dias-Trindade (2020) - Interfaces Científicas - Educação	
Título:	Ambientes digitais de aprendizagem e competências digitais: conhecer o presente para agir num futuro pós-COVID
Objetivo geral:	Apresentar os resultados do projeto em curso que tem por base o questionário DigCompEdu CheckIn, na versão validada em Portugal.
Dimensões abordadas:	D1 -Envolvimento profissional, D2- Tecnologias e Recursos digitais, D3- Ensino e aprendizagem, D4- Avaliação, D5- Capacitação dos estudantes e D6- Promoção da competência digital dos estudantes.
5 Carvalho (2020) - Programa de Pós-Graduação em Gestão de Políticas Públicas da Universidade Federal do Tocantins	
Título:	Análise das competências digitais dos professores da Universidade Federal do Tocantins – câmpus Palmas
Objetivo geral:	Analisar o nível de proficiência em tecnologias digitais de professores da UFT, Câmpus Palmas, com base no modelo de autoavaliação DigCompEdu “Check-In”
Dimensões abordadas:	D1 -Envolvimento profissional, D2- Tecnologias e Recursos digitais, D3- Ensino e aprendizagem, D4- Avaliação, D5- Capacitação dos estudantes e D6- Promoção da competência digital dos estudantes.
6 Bastos (2020) - Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Oeste do Paraná	
Título:	Um Framework De Competências Digitais Para Professores A Partir De Análises De Matrizes Internacionais
Objetivo geral:	Desenvolver um <i>Framework</i> de competências digitais para professores, de contexto nacional, baseando-se em modelos e propostas de competências docentes direcionadas às TDIC de países integrantes da OCDE
Dimensões abordadas:	D23- Conhecimento Profissional Digital de Professores, D24- Prática Profissional Digital para Professores e D25- Engajamento Profissional Digital para Professores
7 Almeida (2020) – Programa de Pós-Graduação Cultura e Sociedade da Universidade Federal do Maranhão	

Título:	CULTURA DIGITAL E EDUCAÇÃO: um estudo sobre as competências digitais e o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação por professores do Curso de Pedagogia da UEMA – Campus Paulo VI
Objetivo geral:	Investigar as competências e a implementação das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação por professores do Curso de Pedagogia da UEMA – Campus Paulo VI, em aulas presenciais.
Dimensões abordadas:	D1 -Envolvimento profissional, D2- Tecnologias e Recursos digitais, D3- Ensino e aprendizagem, D4- Avaliação, D5- Capacitação dos estudantes e D6- Promoção da competência digital dos estudantes.
8 Tavares (2020) - Escola de Administração de Empresas de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas	
Título:	Desafios, dinâmicas da prática social e o desenvolvimento de competências digitais
Objetivo geral:	Realizar um estudo de caso conceitual e orientado a processos, buscando entender e decifrar as práticas de desenvolvimento de competências digitais em escolas de negócios.
Dimensões abordadas:	D19- Transformação digital, D20- Competências técnicas, D21- Consciência cultural e D22- Competências socioemocionais
9 Souza (2020) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba	
Título:	Competências Digitais de Professores da Educação Superior Tecnológica no Cenário da Quarta Revolução Industrial
Objetivo geral:	Conhecer o perfil dos professores respondentes, no que diz respeito às suas percepções e competências para a docência no presente cenário de revoluções dos meios de comunicação.
Dimensões abordadas:	D16- Analógico, D17- Híbrido e D18- Digital
10 Lima (2020) - Programa de Pós-Graduação em Gestão de Políticas Públicas da Universidade Federal do Tocantins	
Título:	Avaliação do Nível de Proficiência Digital dos Professores dos Institutos Federais no Estado do Maranhão
Objetivo geral:	Avaliar o nível de proficiência digital dos professores nos Campi dos Institutos Federais no Estado do Maranhão
Dimensões abordadas:	D1 -Envolvimento profissional, D2- Tecnologias e Recursos digitais, D3- Ensino e aprendizagem, D4- Avaliação, D5- Capacitação dos estudantes e D6- Promoção da competência digital dos estudantes.
11 Martins (2021) - Programa de Pós-Graduação em Tecnologias da Informação e Comunicação da Universidade Federal de Santa Catarina	
Título:	Modelo de Referência para o Desenvolvimento de Competências Digitais Pertinentes a Letramento Digital e Estilos de Aprendizagem no Ensino Superior
Objetivo geral:	Propor um modelo de referência com boas práticas para contribuir na melhoria ou no desenvolvimento de Literacia Digital de Informação e Dados no ensino superior
Dimensões abordadas:	D7- Informação e literacia digital, D8- Comunicação e colaboração, D9- Criação de conteúdo digital, D10- Segurança e D11- Resolução de problemas.
12 Machado; Bilessimo; Silva (2021) - Revista de Educação, Ciência e Tecnologia	
Título:	Competências Digitais no Ensino Remoto: Novos Desafios para Formação Docente
Objetivo geral:	Identificar as competências digitais (CD) necessárias para alunos do ensino remoto emergencial (ERE) Brasileiros.
Dimensões abordadas:	D12- Utilização básica do computador (desktop) e/ou dispositivo móvel, D13- Utilização de Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), D14- Comunicação através de videoconferência, D15- Cooperação e Produção de material digital
13 Dias-Trindade; Santos (2021) – Práxis Educacional	
Título:	Competências digitais de docentes universitários em tempos de pandemia: análise da autoavaliação Digcompedu
Objetivo geral:	Avaliar o nível de competências digitais dos docentes da Universidade Federal Recôncavo da Bahia (UFRB).
Dimensões abordadas:	D1 -Envolvimento profissional, D2- Tecnologias e Recursos digitais, D3- Ensino e aprendizagem, D4- Avaliação, D5- Capacitação dos estudantes e D6- Promoção da competência digital dos estudantes.

Fonte: Dados da RSL (2022)

Questão norteadora	Roteiro
Como os(as) professores(as) avaliam suas experiências na ministração de aulas com tecnologias digitais?	1- Fale sobre sua formação acadêmica 2- Fale sobre sua trajetória profissional 3- Quais disciplinas foram lecionadas por você durante as aulas remotas? 4- Como foi sua experiência docente nas aulas remotas? 5- Qual foi a melhor e pior experiência durante as aulas remotas?
Quais as dimensões das Competências Digitais de acordo com o relato dos (as) professores(as)?	6- Quais características você atribui a um bom professor do ensino superior?
Como os(as) professores(as) entendem os conceitos de ensino remoto, presencial, semipresencial e a distância?	7- Quais modalidades de ensino estão presentes no Brasil e suas características? 8- Para você, o que é ensino remoto? 9- Qual a sua opinião em relação as modalidades citadas, devem predominar nos próximos anos no ensino superior?
Quais práticas de ensino são tendências no ensino mediado pelas tecnologias digitais?	10- Quais práticas de ensino você empregou durante o semestre remoto? 11- Quais destas práticas você pretende manter ou adaptar para outras modalidades de ensino? 12- Como você percebe o suporte da instituição para o uso das TDICs no ensino?

Apêndice D- Roteiro da entrevista

ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

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

Esta pesquisa faz parte da Dissertação de Mestrado de Nahuan Alaff Virgino Soares. Gostaríamos de contar com a sua colaboração, que consiste em responder a uma entrevista sobre você e seu cotidiano de trabalho. Esclarecemos que sua identidade será mantida em sigilo e que todas as informações prestadas por escrito ou em áudio e utilizadas unicamente para os fins desta pesquisa. Sua participação, portanto, não lhe causará prejuízo profissional algum, mas, antes, colaborará para identificar as competências necessárias do docente do ensino superior para o ensino mediado por tecnologias digitais

Esclarecemos que sua participação é voluntária. Caso queira, poderá interromper ou desistir desta entrevista a qualquer momento ou deixar de responder a quaisquer perguntas que lhe forem feitas.

Qualquer dúvida ou esclarecimento poderá ser feito junto à Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Administração, do Centro de Ciências Sociais Aplicadas da Universidade Federal de Pernambuco.

Se você concordar em participar, nós agradecemos muito a sua colaboração e pedimos que declare no corpo do e-mail, confirmando que está devidamente informado (a) sobre os objetivos da pesquisa e usos dos seus resultados.

ENTREVISTADOR

Nahuan Alaff Virgino Soares

ENTREVISTADO(A)
