

# Desenvolvimento Docente para o Ensino Remoto: Experiência do Programa de Inovação e Assessoria Curricular (PROIAC) da Universidade Federal Fluminense

## *Teacher Professional Development for Remote Teaching: the Experience of the Innovation and Curricular Assistance Program (PROIAC) at Universidade Federal Fluminense*

ISSN 2177-8310  
DOI: 10.18264/eadf.v11i2.1327

Daniele Mendonça Ferreira<sup>1\*</sup>  
Adriana Pittella Sudré<sup>1</sup>  
Cíntia Regina Lacerda Rabello<sup>1</sup>  
Caroline Fernandes-Santos<sup>1</sup>  
Sílvia Pereira<sup>1</sup>  
Luiza Carneiro Mareti Valente<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Universidade Federal Fluminense -  
Rua Mário Santos Braga nº 30, 4º andar.  
Niterói -RJ- Brasil -

\*[daniele\\_ferreira@id.uff.br](mailto:daniele_ferreira@id.uff.br)

### Resumo

A pandemia da COVID-19 expôs uma nova realidade para o Ensino Superior, demandando mudanças nas práticas pedagógicas com o uso de recursos tecnológicos no ambiente virtual de aprendizagem. A fim de capacitar os docentes para adaptação ao ensino remoto, foi planejado, implementado e avaliado um curso on-line visando aliar o conhecimento tecnológico às concepções pedagógicas. Foram oferecidas sete turmas com participação total de 360 docentes cujas avaliações foram analisadas sob abordagens quantitativa e qualitativa. O curso mudou a percepção dos professores sobre a educação on-line e sobre as possibilidades pedagógicas de aplicação das tecnologias digitais e, apesar dos pontos a serem aprimorados, tais como duração e carga horária exigida, a experiência promoveu a reflexão sobre a prática pedagógica e apropriação das interfaces tecnológicas. O relato dessa experiência contribui para o debate no âmbito da formação docente no ensino superior, especialmente no contexto pós-pandemia, cujas possibilidades de inserção das tecnologias digitais na educação serão ampliadas.

**Palavras-chave:** Formação docente continuada. Ensino superior. Educação on-line. Tecnologias digitais.



Recebido 26/08/2020  
Aceito 22/04/2021  
Publicado 10/05/2021

### COMO CITAR ESTE ARTIGO

**ABNT:** FERREIRA, D. M. *et al.* Desenvolvimento Docente para o Ensino Remoto: Experiência do Programa de Inovação e Assessoria Curricular (PROIAC) da Universidade Federal Fluminense. **EaD em Foco**, v. 11, n. 2, e1327, 2021. doi: <https://doi.org/10.18264/eadf.v11i2.1327>

## ***Teacher Professional Development for Remote Teaching: the Experience of the Innovation and Curricular Assistance Program (PROIAC) at Universidade Federal Fluminense***

### *Abstract*

*The COVID-19 pandemic has brought a new reality to higher education demanding changes in pedagogical practices mediated by digital technologies in virtual learning environments. This paper describes and evaluates an on-line course that aimed at faculty professional development in order to assist them in the adaptation to on-line teaching combining technological knowledge to pedagogical conceptions. Seven editions of the course have been offered to a total of 360 scholars, whose evaluations have been analysed through both quantitative and qualitative approaches. Results indicate that the course has changed scholars' perceptions on on-line education and the pedagogical possibilities of digital technology integration. Despite aspects to be improved, such as the course duration and expected workload, the experience has promoted reflection on pedagogical practice and appropriation of digital technologies. This report contributes to the debate in the field of teacher professional development in higher education, especially in the post-pandemic scenario, when the possibilities of digital technologies should be enhanced.*

**Keywords:** *Continuing Teacher Professional Development. Higher Education. On-line learning. Digital technologies.*

## 1. Introdução

A pandemia mundial de COVID-19 foi declarada em março de 2020 pelo diretor geral da Organização Mundial da Saúde, Dr. Tedros Adhanom Ghebreyesus. Dentre as medidas emergenciais para conter a doença causada pelo coronavírus da síndrome respiratória aguda severa 2 (*severe acute respiratory syndrome coronavirus 2 – Sars-CoV-2*) estão a quarentena e o isolamento social. Estas medidas foram importantes pois este vírus é altamente contagioso e ainda não há tratamento eficaz (RODRIGUES et al, 2020). No Brasil, o Ministério da Educação suspendeu as aulas presenciais nas instituições de ensino superior em 17 de março (BRASIL, 2020a) e em 16 de junho (BRASIL, 2020b), além de manter a suspensão das aulas até 31 de dezembro, autorizou “a substituição das disciplinas presenciais, em cursos regularmente autorizados, por atividades letivas que utilizem recursos educacionais digitais, tecnologias de informação e comunicação”. Assim, as universidades tiveram que se adequar, planejar e executar um plano para que as atividades acadêmicas letivas, principalmente as destinadas à graduação, pudessem ocorrer de maneira remota.

Em nossa universidade, com a perspectiva da adoção do ensino remoto, vimos a necessidade de promovermos um curso para discutir as possibilidades para o ensino nesse contexto antes do início do semestre remoto. O ambiente virtual de aprendizagem (AVA) escolhido foi a Sala de Aula do *Google (Classroom)*, visto que o *G Suite for Education*, do qual esta interface faz parte, já havia sido adotado pela Instituição antes da pandemia. O presente artigo tem como objetivo relatar a experiência do curso “Potencializando o ensino e o aprendizado usando o *Classroom*”, organizado pelo Programa de Inovação e Assessoria Curricular (PROIAC) da Universidade Federal Fluminense e analisar a avaliação dos participantes. Desde 2012, o programa oferece atividades de desenvolvimento docente, em sua maioria de forma presencial (BARRETO et al., 2018).

## 2. Formação de Professores para Educação On-line

Como dito anteriormente, a suspensão das aulas presenciais em virtude da necessidade de distanciamento físico imposto pela COVID-19 obrigou muitas instituições de ensino a implementarem atividades acadêmicas mediadas pelas tecnologias digitais. Ao longo deste período surgiram muitas confusões e discussões em torno dos conceitos de Educação a Distância, Ensino Remoto e Educação On-line. Moreira e Schlemmer (2020) esclarecem a diferença entre estes e outros termos relacionados à educação mediada por tecnologias digitais e definem o ensino remoto como “uma modalidade de ensino ou aula que pressupõe o distanciamento geográfico de professores e estudantes” (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020, p.8).

Muitas instituições de ensino adotaram o ensino remoto relacionando-o a práticas de ensino tradicionais centradas na figura do professor e na transmissão de conteúdos, sendo uma réplica das práticas presenciais. Dessa forma, ao final da pandemia, ou quando as condições sanitárias assim o permitirem, essa modalidade emergencial findará retornando ao ensino presencial. Em outras palavras, substituem-se as aulas expositivas presenciais pelas expositivas virtuais e então pelas expositivas presenciais novamente (VARELLA *et al*, 2020).

Embora nossa instituição tenha adotado o termo Ensino Remoto, defendemos nesse artigo que as práticas educacionais mediadas por tecnologia devem adotar, como referencial didático-metodológico, a educação on-line definida por Santos como “o conjunto de ações de ensino-aprendizagem ou atos de currículo mediados por interfaces digitais que potencializam práticas comunicacionais interativas e hipertextuais” (SANTOS, 2009, p. 5659). Logo, as práticas de ensino-aprendizagem devem centrar-se na interação e construção coletiva de conhecimento por meio de plataformas digitais.

No artigo “Princípios da Educação On-line: para sua aula não ficar massiva nem maçante!”, Pimentel e Carvalho (2020) discutem os princípios da educação on-line em oposição às características tradicionalmente relacionadas a práticas massivas de Educação a Distância. Para os autores, esses princípios são: (1) conhecimento como obra aberta; (2) curadoria de conteúdos + sínteses e roteiros de estudo; (3) ambiências computacionais diversas; (4) aprendizagem em rede, colaborativa; (5) conversação entre todos, em interatividade; (6) atividades autorais inspiradas nas práticas da cibercultura; (7) mediação docente on-line para colaboração; (8) avaliação formativa e colaborativa, baseada em competências. Portanto, a educação on-line constitui uma abordagem educacional baseada na colaboração e interação entre os participantes (professores e alunos) em que o conhecimento é construído de forma colaborativa e não simplesmente transmitido por meio de conteúdos fechados e centrados na figura do professor.

Rodrigues (2020) relata a experiência em uma IES que adotou o ensino remoto logo no início da pandemia e reflete sobre um dos principais desafios enfrentados: a formação do corpo docente para a utilização das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) neste contexto. A autora aponta que grande parte dos docentes não fazia uso de qualquer TDIC em sua prática pedagógica antes da pandemia, sendo necessário criar um programa de formação continuada para que os docentes aprendessem a utilizar essas tecnologias para a realização das aulas remotas. A autora cita Costa (2013) ao afirmar que

[...] o objetivo maior da formação de professores para o uso pedagógico das [tecnologias digitais de informação e comunicação] TDIC não pode estar limitado ao domínio instrumental dos recursos tecnológicos. Entretanto, este domínio é essencial como primeiro passo. É preciso aprender a utilizar as ferramentas antes de aplicá-las com finalidades educacionais. (RODRIGUES, 2020)

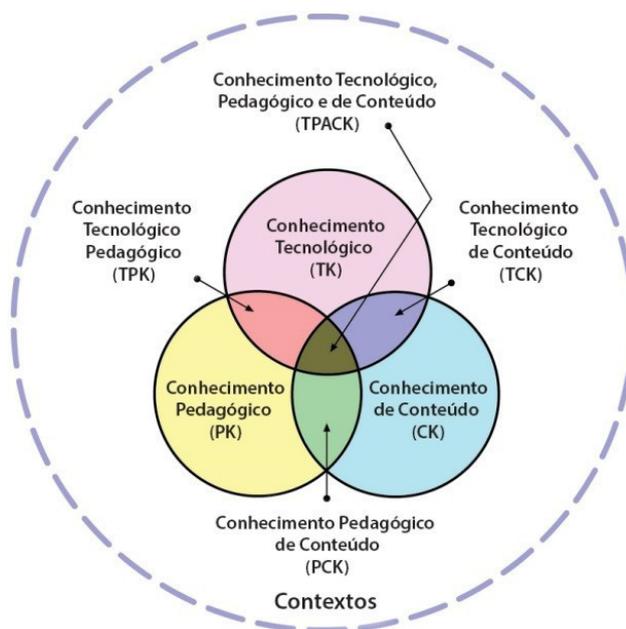
Concordamos com os autores e também com Koehler e Mishra (2008), que apontam que o uso eficaz das TDIC nos processos de ensino-aprendizagem envolve três componentes principais: o conhecimento do conteúdo específico da disciplina, o conhecimento pedagógico e o conhecimento sobre a tecnologia,

que, ao serem integrados geram o que os autores denominam de Conhecimento Tecnológico Pedagógico e de Conteúdo (original em inglês *Technological Pedagogical and Content Knowledge - TPACK*).

Nesse sentido, os três conhecimentos (tecnológico, pedagógico e de conteúdo) não podem ser considerados isoladamente, mas, sim, de forma integrada, pois a interseção entre cada componente produz novos tipos de conhecimento: (1) conhecimento pedagógico de conteúdo (PCK), que diz respeito a pedagogias voltadas para o ensino de conteúdos específicos; (2) conhecimento tecnológico de conteúdo (TCK), que corresponde à compreensão do impacto de determinadas tecnologias nas práticas de disciplinas específicas; (3) conhecimento tecnológico pedagógico (TPK), que está relacionado à compreensão de como as práticas de ensino-aprendizagem são alteradas quando determinadas tecnologias são utilizadas. Por fim, a interseção gerada pelos três componentes centrais gera o Conhecimento Tecnológico Pedagógico e de Conteúdo (TPACK), que é definido como a base para o ensino significativo e profundo mediado por tecnologias. Segundo os autores, o TPACK permite que professores ressignifiquem as tecnologias existentes para fins pedagógicos, desenvolvendo o que denominam de “flexibilidade criativa” (2008, p. 17), e fazendo um uso eficaz das tecnologias no processo educacional.

A figura a seguir ilustra a interação entre os diferentes tipos de conhecimento e a interseção entre eles, gerando o conhecimento tecnológico pedagógico e de conteúdo (TPACK).

**Figura 1:** Modelo TPACK (KOEHLER; MISHRA, 2008)



Fonte: <http://www.tpack.org/> (tradução das autoras)

A partir do entendimento e adoção desses referenciais, começamos a desenhar o curso para auxiliar o corpo docente na implementação do ensino remoto sob a perspectiva da educação on-line, como já mencionado anteriormente. As experiências de planejamento, execução e avaliação são relatadas nas próximas sessões.

### 3. Descrição do Curso

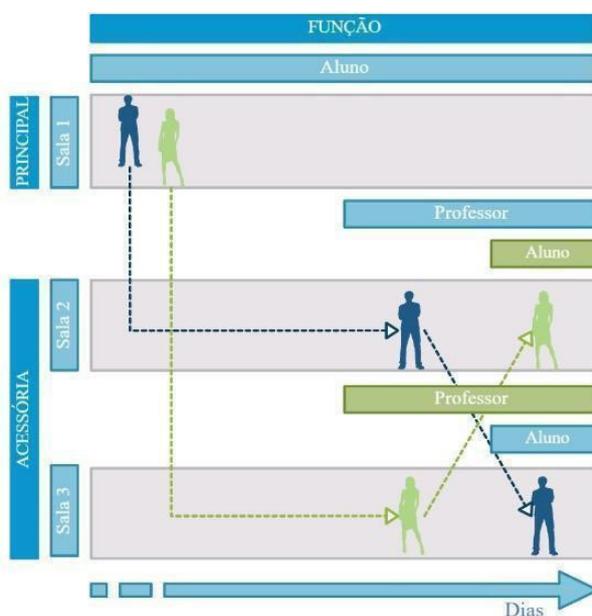
O curso on-line “Potencializando o ensino e o aprendizado usando o *Classroom*” foi idealizado por seis docentes da equipe do PROIAC em maio de 2020 para auxiliar o corpo docente da instituição a integrar a plataforma *Google Classroom* para as práticas de ensino-aprendizagem no contexto da pandemia. Ao planejar o curso, entendemos que este não deveria se restringir apenas ao uso do AVA escolhido, mas

sim discutir a educação mediada por tecnologias de uma forma mais ampla, abordando especialmente o conceito de Educação On-line proposto por Santos (2009), pois os desafios dos docentes seriam muito maiores do que apenas a adaptação às aulas de forma remota. Assim, os objetivos do curso foram: apresentar as interfaces e potencialidades do *Google Classroom*; discutir conceitos de ensino mediado por tecnologias digitais e suas diversas nomenclaturas, e elaborar atividades pautadas nos princípios da Educação On-line (SANTOS, 2009; PIMENTEL; CARVALHO, 2020) utilizando os recursos disponíveis na plataforma. O curso também foi delineado para desenvolver empatia nos participantes a partir da vivência enquanto alunos e para evidenciar a importância do feedback no ambiente virtual visando a formação de vínculo entre alunos e docentes, além da construção do conhecimento.

O curso foi realizado ao longo de 10 dias e priorizou atividades assíncronas (75% da carga horária), postadas diariamente e com previsão de dedicação de duas horas por dia. Três atividades síncronas (*lives*, 25% da carga horária total) aconteceram ao longo do curso e foram realizadas uma vez por semana utilizando o aplicativo *Google Meet*. O AVA *Google Classroom* foi organizado em 14 tópicos, sendo eles: (1) "Comece por aqui", que continha o planejamento da oficina, instruções sobre o uso do AVA e um espaço para dúvidas e troca de materiais; (2-9) tópicos referentes às 8 aulas do curso, cada um com um tema e materiais e atividades diversas, conforme descrito no Quadro 1; (10-12) tópicos referentes às 3 atividades síncronas (*lives*) contendo o link do *Google Meet* e onde posteriormente era inserido o vídeo da gravação do momento síncrono para aqueles que tivessem apresentado dificuldade no acesso à internet; (13) "Nossa Biblioteca", com materiais complementares sobre cada tema discutido; e (14) um tópico com um espaço para discussão entre os componentes de cada grupo.

Esse formato foi delineado pela necessidade de formar o maior número de docentes possível em um curto espaço de tempo, mantendo a qualidade do ensino. Dessa forma, na primeira metade do curso, os participantes eram alunos e trabalhavam individualmente no AVA e, em seguida, em grupos planejando uma aula on-line assíncrona. Na segunda metade do curso, atuaram como professores em salas acessórias, organizando suas atividades, corrigindo-as e dando feedback aos alunos (Figura 2). Os mediadores que deram suporte aos participantes se organizaram de forma que sempre houvesse alguém acompanhando a sala para auxiliar e responder às dúvidas dos cursistas.

**Figura 2:** Função dos participantes na Sala de Aula do *Google Classroom* ao longo do curso. Nota: No primeiro dia de curso, os participantes foram inseridos com a função de aluno na Sala 1, onde permaneceram até o final do curso. No 8º dia, os participantes, em grupos, foram inseridos em salas acessórias (Salas 2 e 3), onde eles criaram materiais e atividades como professores. No 10º dia de curso, os participantes foram inseridos em uma 3ª sala, cuja função foi realizar as atividades propostas pelos outros grupos.



Fonte: Autoras.

A avaliação do curso pelos participantes ocorreu em dois momentos: ao final da primeira semana, por meio de um formulário com três questões abertas de modo a reorientar o planejamento das atividades, e outro ao final do curso com questões abertas e fechadas para avaliação final e percepções a respeito da educação on-line antes e após a participação no curso.

#### 4. Avaliação do Curso

A fim de avaliar o curso na perspectiva dos participantes, realizamos uma pesquisa de cunho quali-quantitativo com base nos questionários de avaliação preenchidos ao final do curso. Dessa forma, os resultados se referem às respostas de 360 docentes que concluíram o curso on-line e que responderam ao questionário.

O instrumento de geração de dados constitui um questionário on-line construído com o *Google Forms* e respondido de forma anônima no AVA no último dia do curso de cada turma. O questionário semi-estruturado foi elaborado com oito perguntas fechadas e sete perguntas abertas com o intuito de investigar como os participantes avaliaram a experiência de participação no curso on-line. Todas as perguntas do questionário eram obrigatórias, com exceção do campo de comentários finais.

As questões fechadas compreenderam perguntas voltadas para a experiência com o uso de tecnologias, motivos para a realização do curso, sua metodologia, percepção sobre o uso de tecnologias no ensino antes e após a participação e se o participante gostaria de auxiliar a equipe nas próximas turmas. Optamos por analisar as perguntas fechadas relativas à metodologia e percepção antes e após o curso. Quanto à metodologia, os participantes deveriam escolher uma opção entre: muito ruim, ruim, regular, bom ou muito bom para cada um dos critérios selecionados. Na questão relacionada à percepção antes e após o curso, os docentes deveriam escolher a alternativa que melhor representasse a sua opinião dentro da escala Likert de 4 pontos (Concordo totalmente, Concordo parcialmente, Discordo parcialmente, Discordo totalmente). Essa escala foi modificada daquela de cinco pontos proposta originalmente por Miguel (1983). As respostas às questões fechadas foram categorizadas e analisadas por meio do teste estatístico pareado McNemar, sendo considerados significantes valores de  $p < 0,05$ .

Já as perguntas abertas, tiveram como foco avaliar, na perspectiva dos participantes, os objetivos, a metodologia empregada e uma avaliação geral do curso utilizando apenas uma palavra. Além disso, também foi oferecido um espaço no qual os docentes poderiam acrescentar comentários adicionais ou aos temas tratados no questionário. Dentre as questões abertas, as que optamos por analisar foram: "Avalie o curso em apenas uma palavra."; e "Você ainda gostaria de nos dizer mais alguma coisa sobre o curso ou os temas tratados?". A primeira questão foi analisada por meio da nuvem de palavras, que é uma representação visual que destaca os termos mais frequentes identificados pelo maior tamanho de fonte. A nuvem de palavras foi formatada no site *TagCrowd* (<https://tagcrowd.com>), de acesso gratuito. A análise da segunda questão foi realizada com base na análise de conteúdo (BARDIN, 2009), abrangendo as diferentes fases: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, inferência e interpretação. O processo de categorização envolveu o procedimento por acervo, no qual a leitura dos dados permitiu, em um primeiro momento, a identificação de núcleos de significado a partir da análise do campo semântico-lexical e, em seguida, a criação das categorias de análise. Duas pesquisadoras independentes identificaram os núcleos de significado presentes nos discursos dos participantes agrupando-os em uma planilha eletrônica do *Google* a fim de facilitar a visualização e organização de cada núcleo a partir de sua semelhança. Após a exploração individual, as pesquisadoras se reuniram para consensualmente definir as categorias de análise, a saber: (1) parabenização e agradecimentos; (2) avaliação do curso, (3) dificuldades encontradas pelos participantes ao longo do curso; (4) relatos pessoais sobre a experiência do curso. Por fim, fez-se a interpretação e discussão dos dados, que apresentamos a seguir.

## 5. Resultados e Discussão

Apesar de sabermos do momento atípico que estávamos vivendo, imaginávamos que as 120 vagas oferecidas inicialmente seriam um bom parâmetro para a demanda, já que normalmente nas capacitações presenciais, oferecíamos entre 40 e 50 vagas por oficina e as mesmas eram quase sempre suficientes. Para nossa surpresa, as vagas se esgotaram cinco horas após o início da divulgação. Cerca de 900 docentes demonstraram interesse no curso, o que corresponde a aproximadamente 25% dos 3.543 docentes da Universidade (dado de 2018). Ao entender o tamanho da demanda que tínhamos à frente, informamos que as vagas estavam esgotadas, mas que haveria inscrição para lista de espera, para oferta de novas turmas. Para isso, estruturamos uma proposta, apresentada aos participantes no final de cada turma, em que eles, caso desejassem, poderiam ser mediadores nas turmas seguintes, ou poderiam ser multiplicadores, oferecendo o mesmo curso aos docentes de sua unidade replicando o conteúdo e estrutura do curso.

Entre 8 de junho e 24 de agosto de 2020, foram oferecidas sete turmas com 60 participantes cada. Dos 420 inscritos nas turmas, 360 completaram o curso. Esse grupo foi bastante heterogêneo contemplando docentes de diversas áreas de conhecimento, experiência docente e funções na universidade. Os resultados quantitativos apresentados se referem à percepção dos docentes sobre questões relacionadas ao ensino on-line e tecnologias digitais, obtidas da avaliação final do curso, respondida por 360 docentes. Desses, 154 (42,8%) afirmaram nunca terem feito um curso sobre educação não-presencial, 306 (85,0%) nunca fizeram um curso sobre o *Google Classroom* e 50 (13,9%) gostariam de ajudar nas próximas turmas como multiplicadores em suas unidades de ensino ou como mediadores. Assim sendo, três turmas adicionais foram oferecidas para unidades acadêmicas específicas, atendendo mais 80 cursistas.

No início do curso, identificamos algumas resistências dos professores para essa adaptação repentina, justificadas pela dificuldade no manuseio das interfaces digitais, desconhecimento dos conceitos e princípios das modalidades de ensino mediado por tecnologias e incredulidade na aplicabilidade dessas interfaces como recurso pedagógico em suas disciplinas comparando-se com o ensino presencial. Acreditamos que essa resistência seja decorrente da distância entre a formação do professor e as práticas pedagógicas no contexto da cibercultura, considerando que as referências de educação estão pautadas em um modelo pré-digital. Modelski e colaboradores afirmam que “ensinar e aprender neste cenário é projetar para um contexto novo que os professores não vivenciaram em seu percurso formativo, pois a grande maioria nasceu antes do surgimento da internet” (MODELSKI *et al.*, 2018, p. 119). A análise comparativa em relação à percepção dos docentes sobre a educação on-line antes e depois do curso pode ser observada na Tabela 1.

**Tabela 1:** Percepções dos participantes sobre a educação on-line antes e após realizar o curso “Potencializando o Ensino e o Aprendizado utilizando o Classroom”.

Afirmativas sobre a educação on-line	Percepção dos participantes				Valor p*
	Antes do curso		Após o curso		
	Discordo (parcial ou totalmente)	Concordo (parcial ou totalmente)	Discordo (parcial ou totalmente)	Concordo (parcial ou totalmente)	
Eu não sei nada sobre as possibilidades da educação não-presencial	213 (59,2%)	147 (40,8%)	296 (84,1%)	56 (15,9%)	<0,0001
Acho que não consigo aplicar com minhas turmas	214 (59,8%)	144 (40,2%)	320 (89,1%)	39 (10,9%)	<0,0001
Acho as possibilidades de uso limitadas	179 (50,7%)	174 (49,3%)	303 (84,4%)	56 (15,6%)	<0,0001
Tenho dificuldade para usar ferramentas digitais	135 (37,8%)	222 (62,2%)	248 (68,9%)	112 (31,1%)	<0,0001

Acho que Educação a Distância, Educação On-line e Ensino híbrido são a mesma coisa	197 (56,8%)	150 (43,2%)	324 (90,8%)	33 (9,2%)	<0,0001
Vejo possibilidades de aplicação desses conhecimentos apenas durante a pandemia	203 (58,0%)	147 (42,0%)	297 (84,4%)	55 (15,6%)	<0,0001
Vejo possibilidades de aplicação mesmo após o retorno à normalidade	79 (23,9%)	252 (76,1%)	19 (5,9%)	301 (94,1%)	<0,0001
Os dados são apresentados como n (%) com relação a um universo de 360 respondentes.					

\* Teste pareado McNemar

Observou-se mudança significativa na percepção dos docentes para todas as afirmativas sobre a educação on-line e tecnologias digitais comparando-se antes e depois do curso, com aumento percentual da concordância sobre possibilidades de aplicação da educação on-line após a aprendizagem das interfaces digitais educacionais e após o retorno ao ensino presencial. Ao final do curso, a maioria dos participantes concordou, parcialmente ou totalmente, com as afirmativas que indicam o interesse em continuar o aprendizado sobre novas tecnologias digitais aplicadas na educação e sobre o aprofundamento do conhecimento do AVA (Tabela 2).

**Tabela 2:** Percepções dos participantes sobre a educação on-line após realizar o curso "Potencializando o Ensino e o Aprendizado usando o *Classroom*".

Afirmativas sobre a educação on-line	Percepção dos participantes		
	Discordo (parcial ou totalmente)	Concordo (parcial ou totalmente)	Não se aplica/ Não tenho como avaliar
Descobri que já aplicava alguns conceitos e não sabia	118 (32,7%)	224 (62,2%)	18 (5%)
Quero fazer parte de uma comunidade de prática/troca de experiências sobre o assunto	51 (14,2%)	273 (75,8%)	36 (10%)
Gostaria de aprender novas ferramentas digitais para o ensino	11 (3,0%)	311 (86,38%)	38 (10,5%)
Gostaria de aprender mais sobre a plataforma <i>Google</i>	15 (4,2%)	308 (85,5%)	37 (10,3%)
Gostaria de participar de curso mais avançado sobre o <i>Google</i> Sala de aula.	33 (9,2%)	287 (79,7%)	40 (11,1%)

Alguns professores já haviam incorporado a tecnologia no ensino presencial e já demonstravam algum grau de familiaridade desenvolvido por autodidatismo ou aprendizagens a partir de experiências de outros professores. No entanto, sem a formação específica e adequada existe um risco associado ao uso das TDIC desatrelado a uma intencionalidade pedagógica, resultando em foco excessivo no recurso tecnológico. O ideal é que professores utilizem esses recursos para inovar sua prática pedagógica de forma consciente, estrategicamente planejada, potencializando a aprendizagem dos alunos consolidada no ambiente digital. Quanto mais oportunidades e trocas de experiências relacionadas ao uso de recursos tecnológicos os professores vivenciarem, maior as possibilidades de desenvolverem concepções pedagógicas relacionadas a esse uso com inovação em suas aulas integrando o presencial com o virtual (MORAN, 2012).

Com o avanço tecnológico contínuo aliado à necessidade de se adequar os processos de ensino e aprendizagem às demandas da sociedade contemporânea, a permanência da pandemia durante o ano de 2021 e as incertezas de quando a população brasileira estará imunizada, intensifica-se a tendência à implantação de um modelo híbrido de educação nas universidades. Destaca-se que esse modelo traz como possibilidade a construção de conhecimentos de forma individual e o compartilhamento desses por

meio da comunicação em rede “catalisando a construção do conhecimento”, autonomia aos educandos e personalizando o ensino (SOARES JUNIOR; MARTINS, 2020). Ao alternar momentos presenciais e virtuais com atividades práticas essenciais escalonadas em um futuro muito próximo, já vemos claramente a possibilidade de adoção do ensino híbrido para as práticas educacionais do ensino superior no final e após o término da pandemia. Nesse sentido, precisamos continuar investindo na formação continuada do corpo docente para a apropriação crítica das tecnologias digitais e suas aplicações na educação, seja para o contexto on-line ou híbrido.

Assim, o desenho didático dessa formação docente valorizou a criação de espaços estrategicamente planejados para a discussão, integração e troca de experiências que favoreceram a reflexão acerca das possibilidades didáticas dos diversos recursos tecnológicos disponíveis. Segundo Modelski *et al.* (2019), essas formações não devem apenas instrumentalizar os professores para o uso das TDIC, mas, principalmente, qualificá-los para o uso de métodos adequados à proposta pedagógica, evitando as simplificações e o reducionismo em que, muitas vezes, essas tecnologias são tratadas no contexto da formação do professor.

A utilização das TDIC no ensino pressupõe uma atitude do professor diferente da convencional. Um grande desafio na formação para o ensino on-line é a tomada da consciência, por parte do professor, da importância do seu papel mediador no processo de ensino e aprendizagem para fomentar a construção de conhecimentos e habilidades a partir da interação, cooperação, construção coletiva e autonomia dos alunos (SANTOS, 2005). Com essas premissas, delineamos o curso de forma que os professores vivenciassem a experiência de serem alunos a partir desta perspectiva, e criamos espaço para discussão das aplicações pedagógicas dos recursos tecnológicos disponíveis no pacote educacional GSuite. A avaliação do curso pelos participantes está detalhada na Tabela 3.

**Tabela 3:** Avaliação do curso pelos participantes (n=360).

Item avaliado	Respostas dos participantes		
	Ruim ou Muito Ruim	Regular	Bom ou Muito Bom
Materiais disponibilizados	4 (1,1%)	13 (3,6%)	343 (95,3%)
Metodologia utilizada	12 (3,4%)	52 (14,4%)	296 (82,2%)
Atividades individuais propostas	6 (1,7%)	37 (10,3%)	317 (88,0%)
Atividades em grupo propostas	31 (8,7%)	88 (24,4%)	241 (66,9%)
Lives realizadas	3 (0,9%)	23 (6,4%)	334 (92,7%)
Possibilidade de troca de experiências	11 (3,1%)	54 (15,0%)	295 (81,9%)
Adequação das atividades ao tempo proposto	73 (20,3%)	110 (30,5%)	177 (49,2%)
Adequação das atividades ao público-alvo (docentes iniciantes)	31 (8,6%)	78 (21,7%)	251 (69,7%)
Disponibilidade dos mediadores	5 (0,9%)	15 (4,7%)	340 (94,4%)

A avaliação geral aponta que houve um elevado grau de satisfação por parte dos concluintes, principalmente nas questões relacionadas aos materiais, lives e disponibilidade dos mediadores, indicando a importância da construção de vínculo. O item com maior percentual de insatisfação se refere à adequação das atividades ao tempo proposto. Identificamos que uma contestação recorrente dos participantes foi a dificuldade para acessar todo o material e desenvolverem as atividades pelo excesso de trabalho acumulado e pelo pouco tempo disponibilizado. Este fator pode ter contribuído para essa avaliação. No entanto, essa dificuldade se espelha na mesma realidade dos alunos no ensino remoto que acumulam atividades de várias disciplinas, e a partir desta vivência, desenvolvemos a habilidade de empatia nos professores que, por sua vez, reflete na mudança de práticas pedagógicas a partir da reflexão sobre a experiência.

Uma questão avaliada frequentemente de forma regular foi relacionada às atividades em grupo propostas (24,4%). Algumas narrativas que expressam essa opinião são apresentadas mais adiante na análise

qualitativa dos resultados. Sabemos, por experiência docente, que propostas de trabalho em grupo nem sempre são bem acolhidas pelos participantes, no entanto, seguindo os princípios da educação on-line, o desenho didático do curso foi pautado na participação ativa e interativa, valorizando o processo dialógico para a construção colaborativa do conhecimento. Martins e Almeida (2020) apontam que a educação on-line pressupõe a convergência entre as perspectivas comunicacional, tecnológica e pedagógica (MARTINS; ALMEIDA, 2020). Assim, o fazer em conjunto foi intencionalmente programado para potencializar os debates, o pensamento crítico, a criatividade, a comunicação, assim como a troca de experiências que favorecessem a reflexão sobre as possibilidades didáticas adaptadas ao novo contexto. Apesar de certa resistência, as atividades propostas em grupo foram bem avaliadas pela maioria dos participantes.

A adequação das atividades ao público-alvo (docentes iniciantes) também foi outra questão avaliada de forma regular por 21,7% dos participantes. Observamos que, apesar do curso ser direcionado para docentes iniciantes em TDIC, as turmas foram bastante heterogêneas em nível de familiaridade com as tecnologias, gerando, ocasionalmente, ansiedade em alguns participantes que não conseguiam acompanhar as sugestões de aplicação de recursos tecnológicos já experimentados por outros docentes. Apesar de avaliarmos como positiva esta troca de experiências, tentamos manter o foco do curso que era apresentar as funcionalidades básicas do AVA, com suas possibilidades e limitações, explorando a criatividade no desenvolvimento de propostas relevantes para motivação e envolvimento dos alunos.

A partir do interesse manifestado pelos professores em relação à educação on-line (Tabela 2), ao final do curso criamos uma comunidade virtual de aprendizagem em uma rede social onde promovemos a interação e a integração dos usuários para resolução de problemas que surgem com a prática no AVA, discussão de aplicações pedagógicas e recomendações de novos recursos tecnológicos ou atualizações. Essas comunidades virtuais de aprendizagem já vinham sendo criadas antes da pandemia para reuniões virtuais entre pessoas com interesses em comum (MODELSKI *et al.*, 2018), e acreditamos que no contexto atual e no período pós-pandemia, esse movimento se amplie favorecendo a ambiência tecnológica que auxiliará o professor a definir entre as diversas possibilidades de práticas pedagógicas com o uso das TDIC.

Analisando o curso sob uma perspectiva qualitativa, construímos uma nuvem de palavras com 98 registros diferentes assinalados pelos participantes para avaliar o curso (Figura 3). Dentre elas, as três palavras mais citadas que expressaram percepções positivas foram excelente (9,5%), bom (8,5%) e ótimo (6,3%).

**Figura 3:** Nuvem de palavras que expressam a percepção dos participantes sobre o curso “Potencializando o ensino e o aprendizado usando o Classroom”.



Fonte: autoras

Dos 360 participantes que responderam ao questionário de avaliação do curso, 226 optaram por com-

partilhar algum comentário sobre o curso ou sobre os temas tratados no questionário. A análise de conteúdo desses dados identificou 4 categorias principais: (1) Parabenização e agradecimentos, (2) Avaliação do curso, (3) Dificuldades encontradas pelos participantes ao longo do curso, (4) Relatos pessoais sobre a experiência do curso.

A primeira categoria foi a que compreendeu a maior parte dos comentários adicionais manifestados pelos docentes, ou seja, a maioria dos participantes optou por parabenizar e/ou agradecer à equipe organizadora pelo curso, reconhecendo sua relevância para a prática docente. Os excertos abaixo ilustram este tipo de comentário (grifos dos autores para ressaltar os núcleos de significado):

“Vocês estão de **parabéns** tanto pela iniciativa, quanto pelo curso em si!!! [...] **Obrigado** meninas!!!! E que venham outros !!!!”

“**Parabéns** para todas as colegas que disponibilizaram o próprio tempo para nos **fortalecer e inspirar nosso exercício profissional docente com mais segurança**. Abraços.”

Percebemos que além de parabenizar e/ou agradecer, muitos docentes também demonstram o reconhecimento da relevância do curso e demonstraram o desejo de continuidade de iniciativas como esta.

A segunda categoria (Avaliação do curso) também contou com uma grande parte dos comentários adicionais dos docentes. Ao refinarmos a análise desta categoria, identificamos três tipos principais de avaliação: elogios, críticas e sugestões. Em elogios, os participantes destacaram, principalmente, a metodologia utilizada e as atividades realizadas. Os excertos abaixo ilustram esses comentários.

“**Muito boa a abordagem** de não só ensinar o uso da ferramenta mas discutir criticamente e nos apresentar outras possibilidades e métodos de ensino.”

“Eu achei **muito bom** e consegui passar, além de conhecimentos sobre a plataforma, a necessidade de direcionamento das atividades para o alcance dos objetivos.”

Esses comentários confirmam que o objetivo de ensinar o uso da plataforma vinculado com as discussões foi alcançado e percebido pelos participantes. Outro ponto também ressaltado foi o reconhecimento da importância da empatia e a disponibilidade da equipe de docentes e mediadores no desenvolvimento do curso, conforme ilustrado abaixo.

“É preciso parabenizar todas vcs! Vivemos um momento muito peculiar, sob muita pressão e incertezas. **Me senti muito acolhida como docente, pela disponibilidade e carinho** com que recebemos as atividades, os feedbacks. [...]”

“Agradeço e muito aos **organizadores e participantes** do curso pelo repasse dos seus conhecimentos, **carinho e atenção**. **Senti-me abraçado** e feliz por saber que posso contar com vocês. Espero que possa dizer: - até a próxima!!!”

Por outro lado, alguns docentes também apresentaram críticas ao curso e à metodologia adotada, principalmente em relação ao trabalho em grupo, o grande número de participantes por turma, o excesso de atividades e o pouco tempo para sua realização. Outra crítica bastante comum foi em relação à meto-

dologia do curso que privilegiou o uso pedagógico da plataforma em detrimento de um uso meramente instrumental. Estas críticas podem ser observadas nos excertos abaixo:

“Achei as propostas muito interessantes! O fato do **curso ser intensivo e as turmas muito grandes dificultaram o processo**, especialmente das **atividades em grupo**. Mas o esforço da equipe fez toda a diferença!”

“Acreditava que o **curso seria mais objetivo no que diz respeito a operacionalização da plataforma Google Classroom** e que **as abordagens pedagógicas seriam preteridas por instruções tecnológicas**. Desta forma, considerando minha expectativa, o curso deixou a desejar.”

Muitas dessas críticas também apareceram sob a forma de sugestões, quando os participantes compartilharam propostas de alteração na metodologia do curso, tais como na organização dos temas trabalhados e do tempo previsto para a realização de cada atividade, na abordagem pedagógica da tecnologia e na não utilização de trabalhos de grupo, conforme observado nos excertos abaixo:

“Se for possível nos próximos cursos, **as atividades deveriam ter um maior tempo para conclusão**. Foi complicado principalmente **trabalhar em grupo** com o **tempo muito curto** e com todas as atividades que estamos fazendo remotamente.”

“O curso poderia ser num **tempo maior e com mais lives**. Isso porque o curso trás mais do que ferramentas, traz conceitos sobre Educação importantíssimos, especialmente para quem nunca fez uma disciplina pedagógica.”

“Penso que o curso poderia **ser mais objetivo no sentido de ensinar a como fazer, como operar a plataforma** e deixar questões e discussões ligadas à pedagogia um pouco para outros momentos. [...]”

A análise desses dados nos permite perceber a dicotomia entre os docentes que reconhecem a importância do trabalho pedagógico no desenvolvimento profissional docente e aqueles que consideram apenas a abordagem instrumental de utilização de tecnologias digitais no ensino. Esta visão redutora pode estar relacionada às concepções mais tradicionais de ensino que privilegiam a centralidade do professor e das tecnologias empregadas ao invés da pedagogia e metodologias ativas de ensino-aprendizagem, ou mesmo um desconhecimento ou desvalorização da formação pedagógica do professor no ensino superior. Nesse sentido, a falta de integração entre os conhecimentos de conteúdo, pedagógico e tecnológico, como descrita no modelo TPACK (KOEHLER; MISHRA, 2008) na formação inicial e continuada do professor acaba por contribuir para que os conhecimentos sejam vistos como itens separados que possam ser trabalhados de forma isolada (apenas o conhecimento tecnológico em detrimento do Conhecimento Tecnológico Pedagógico e de Conteúdo - TPACK). Destacamos aqui que o curso foi intitulado como “Potencializando o ensino e o aprendizado usando o Classroom” justamente para provocar uma reflexão sobre as práticas pedagógicas e sobre as possibilidades didáticas na ambiência tecnológica, entendendo que o que caracteriza a educação on-line é a arquitetura pedagógica e não a tecnologia digital em si. Santos (2020) afirma que “não é a materialidade do digital em rede que garante a educação on-line. O que a garante é o currículo que forjamos na mediação interativa e hipertextual da comunicação e da produção do conhecimento em rede”. Ressalta-se que o curso foi planejado e desenvolvido dentro dos princípios da educação on-line e que esses objetivos foram informados aos participantes na divulgação do curso e na apresentação inicial.

Outro ponto interessante de destaque é a resistência em relação ao trabalho colaborativo. Muitos

docentes criticaram a metodologia utilizada no que tange o trabalho em grupos, destacando as dificuldades encontradas como entraves na aprendizagem. Muitas das críticas e sugestões apresentadas pelos docentes também foram mencionadas como dificuldades encontradas por eles ao longo do curso. Ao analisarmos esta categoria, encontramos três tipos de dificuldades principais: (1) a falta de tempo para dedicação ao curso e realização das atividades, (2) dificuldades na realização de atividades em grupo, e (3) dificuldades de conexão com a internet. Para ilustrar estas dificuldades pessoais, apresentamos os seguintes excertos:

“Gostaria de ter **tido mais tempo** para me dedicar ao curso. Infelizmente, estava com muitas atividades para dar conta também durante o curso.”

“Pra mim o mais difícil foi o **trabalho em grupos** que, no nosso caso, não funcionou muito bem.”

“Preciso me adaptar à **nova forma de interação**. Não me identifico com ela!”

“Gostaria de fazer novamente, pois **fiquei sem acesso à plataforma** nos últimos dias do curso.”

Cabe aqui ressaltar que embora haja muitas similaridades, estes dados foram agrupados em categorias diferentes uma vez que em críticas e sugestões, os participantes declararam uma crítica ao curso em si. Já em dificuldades encontradas, estas questões estão mais diretamente relacionadas a problemas de cunho pessoal.

Por fim, os relatos pessoais sobre a experiência no curso compreendem uma avaliação pessoal da aprendizagem dos participantes, os quais demonstraram um processo reflexivo sobre a própria experiência ao fazerem uma autoavaliação e identificarem áreas que ainda precisam ser trabalhadas de forma individual, além das contribuições do curso para a prática docente. Alguns excertos que ilustram estas reflexões são:

“Coloquei a palavra **luz** para descrever o curso, porque o curso clareou minhas dúvidas, incertezas, conceitos esquecidos, métodos não aplicados. **Este curso me chacoalhou. Estava desanimada e o curso foi como uma luz que está me indicando um caminho.**”

“O mais importante foi **refletir e re-significar as atividades** que estão sendo planejadas para o próximo semestre e destacando o aluno como peça chave nessa construção do conhecimento e nas práticas de ensino.”

“[...] **Perdi o medo** de utilizar a ferramenta!!!! Sempre achei que o “*Google classroom*” fosse um “bicho papão”, que iria fazer alguma besteira, apagar atividades, notas, não planejar direito uma atividade!!! **Sei também que tenho que praticar muito ainda**, porém o “ponta pé” inicial foi dado!!!!”

“[...] Certamente esta experiência foi um **passo importante para o meu processo de transformação**. Que venham os alunos!!!! Estou muito animada para praticar este “novo”!”

A análise desses relatos demonstra o impacto positivo que o curso teve na formação continuada desses docentes e possíveis mudanças nas práticas de ensino-aprendizagem mediadas por tecnologias digitais na universidade, principalmente neste período de ensino remoto devido à pandemia. Algumas palavras

utilizadas como “perda do medo”, “processo de transformação” e “me chacoalhou” demonstram a importância de iniciativas como esta para a transformação de práticas docentes nas instituições de ensino.

Concluindo a análise dos dados gerados a partir dos comentários adicionais, podemos perceber que a maior parte dos participantes avalia o curso como positivo e relevante, trazendo importantes contribuições para sua prática docente. As dificuldades apontadas indicam pontos a serem pensados na metodologia de cursos futuros, atentando para uma melhor organização das atividades em grupo, bem como da distribuição das atividades e da carga horária prevista para sua realização.

Por fim, acreditamos que qualquer trabalho que envolva a capacitação do corpo docente para uso de tecnologias digitais nos processos de ensino-aprendizagem deve ter como princípio o modelo TPACK (KOEHLER; MISHRA, 2008), mencionado anteriormente, pois não basta que os docentes possuam apenas cada um dos conhecimentos de maneira isolada. É a integração destes três conhecimentos (TPACK) que fará com que a utilização da tecnologia nas práticas educacionais sejam significativas e eficazes. Nesse sentido, trabalhar o uso pedagógico e abordagens metodológicas relacionadas às tecnologias empregadas nos diferentes campos de conhecimento, além da reflexão e criticidade são questões fundamentais em qualquer projeto de desenvolvimento profissional voltado para a capacitação de corpo docente para integração de tecnologias digitais, não podendo ser este processo reduzido ao uso meramente instrumental das tecnologias abordadas.

## 6. Considerações Finais

A necessidade de responder de forma rápida às mudanças impostas pela pandemia fez com que o planejamento do curso enfrentasse situações bastante atípicas. Tanto a alta demanda como a necessidade de um curso mais intensivo são respostas a esse cenário. Entendemos que as dificuldades relacionadas à falta de tempo e de trabalho em grupo se deram por uma decisão estratégica de tentarmos atender ao maior número de docentes no espaço de três meses que tínhamos disponível, antes do início do semestre letivo de forma remota. Sabemos que essa experiência pode contribuir com iniciativas semelhantes em outras universidades e destacamos a importância de sempre relacionar o aprendizado mecânico do uso das novas interfaces com as intencionalidades pedagógicas que cada disciplina tem e que a melhor estrutura deve ficar sempre a cargo do docente responsável visando potencializar a aprendizagem dos alunos. Ainda se fazem necessários investimentos por parte das instituições de ensino, tanto na formação de professores para o planejamento e aplicação de estratégias didáticas inovadoras utilizando os recursos tecnológicos, como na infraestrutura de informática (hardware e software) e acesso à internet de qualidade disponibilizada aos docentes e discentes, garantindo uma melhor integração destas tecnologias aos processos educacionais. Assim, consideramos que se 2020 foi o ano da educação on-line, 2021 se apresenta como um campo fértil para as experiências híbridas e sua consolidação no ensino superior.

## 7. Referências

- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.
- BARRETO, C. M. B.; SILVA, M. M. E.; VALENTE, L. C. M.; BARRETO, S. S.; PERES, M. S.; FERREIRA, H. C.; CHRIZOSTIMO, M. M.; CAMPOS, C. M. O. Oficinas de desenvolvimento docente e o aprimoramento da prática do ensino superior. **RevistAleph**, w Niterói, v. 31, p. 461-486, 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.22409/revistaleph.v0i31.39281>>. Acesso em: 10 de jun.2021
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Portaria nº 343, de 17 de março de 2020**. Brasília, DF. 2020a. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>> Acesso em: 09 de fev. 2021.

- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Portaria nº 544, de 16 de junho de 2020**. Brasília, DF. 2020b. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872>> Acesso em: 09 de fev. 2021.
- KOEHLER, M. L.; MISHRA, P. Introducing TPCK. In: AACTE Committee on Innovation and Technology (ed.). **Handbook of Technological Pedagogical Content Knowledge (TPCK) for Educators**. New York: Routledge, 2008. p. 3-29. Disponível em: <[http://punya.educ.msu.edu/publications/koehler\\_mishra\\_08.pdf](http://punya.educ.msu.edu/publications/koehler_mishra_08.pdf)> Acesso em: 25 jun. 2020.
- MARTINS, V.; ALMEIDA, J. Educação em tempos de pandemia no Brasil: saberes-fazer escolares em exposição nas redes e a educação on-line como perspectiva, **Revista Docência e Cibercultura**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 2, p. 215-224, 2020.
- MIGUEL, Godeardo Baquero. **Testes psicométricos e projetivos: medidas psicoeducacionais**. São Paulo: Edições Loyola, 1983.
- MODELSKI, D; AZEREDO, I.; GIRAFFA, L. Formação docente, práticas pedagógicas e tecnologias digitais: reflexões ainda necessárias. **REPesquiseduca**, Santos, v. 10, n. 20, p. 116-133, 2018.
- MODELSKI, D; GIRAFFA, L.; CASARTELLI, A. O. Tecnologias digitais, formação docente e práticas pedagógicas. **EducPesqui**, São Paulo, v. 45, e180201, 2019.
- MORAN, J. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. 5. ed. Campinas: Papyrus, 2012.
- MOREIRA, A.; SCHLEMMER, E. Por um novo conceito e paradigma de educação digital onlife. **Revista UFG**, Goiania, v.20, n.26, 2020. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/63438>> Acesso em: 10 dez. 2020.
- PIMENTEL, M.; CARVALHO, F. S. P.. Princípios da Educação On-line: para sua aula não ficar massiva nem maçante! **SBC Horizontes**, Porto Alegre, maio 2020. Disponível em: <<http://horizontes.sbc.org.br/index.php/2020/05/23/principios-educacao-on-line>> Acesso em: 23 jun. 2020.
- RODRIGUES, A. Ensino remoto na Educação Superior: desafios e conquistas em tempos de pandemia. **SBC Horizontes**, Porto Alegre, jun. 2020. Disponível em: <<http://horizontes.sbc.org.br/index.php/2020/06/17/ensino-remoto-na-educacao-superior/>>. Acesso em: 23 jun. 2020.
- RODRIGUES, B. B. *et al.* Aprendendo com o Imprevisível: Saúde Mental dos Universitários e Educação Médica na Pandemia de Covid-19. **Rev. bras. educ. med**, out. 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1981-5271v44.supl.1-20200404>>. Acesso em: 09 fev. 2021.
- SANTOS, E. O. EAD, palavra proibida. Educação on-line, pouca gente sabe o que é. Ensino remoto, o que temos para hoje. Mas qual é mesmo a diferença? #livesdejunho. **Revista Docência e Cibercultura**. Rio de Janeiro, Notícias. 2020. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/announcement/view/1119>>. Acesso em: 02 dez. 2020.
- SANTOS, E. O. **Educação on-line: cibercultura e pesquisa-formação na prática docente**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA, 2005. Disponível em: <<https://goo.gl/117Vln>>. Acesso em: 23 set. 2020.
- SANTOS, E. O. Educação on-line para além da EAD: um fenômeno da cibercultura. **Anais do Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia**. Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2009, p. 5658-5671. Disponível em: <<https://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/xcongreso/pdfs/t12/t12c427.pdf>> Acesso em: 10 dez. 2020.
- SOARES JUNIOR, R. S.; & MARTINS, J. L.. Aprendizagem Humanizada por meio do Ensino Híbrido. **EaD Em Foco**, Rio de Janeiro, nov. 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.18264/eadf.v10i2.1110>> Acesso em: 09 fev 2021
- VARELLA, T. C. M. Y M. L. *et al.* Graduação em Enfermagem em Tempos da Covid-19: Reflexões sobre o Ensino Mediado por Tecnologia. **EaD em Foco**, Rio de Janeiro, jan. 2021. Disponível em: <<https://eade-mfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/1194>>. Acesso em: 09 fev. 2021.