

As práticas do REDE/UFSM e a emergência de currículos híbridos

Las prácticas del REDE/UFSM y el surgimiento de currículos híbridos

Ariani da Silva Oliveira
Gabriel Eduardo Gonçalves
Vanessa Ribas Fialho

Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)
Santa Maria - Brasil

Resumo

Com base em uma metodologia qualitativa, buscamos, neste trabalho, perceber a emergência de práticas educacionais pautadas pela tecnologia em uma formação continuada de professores do ensino superior e de que forma essas práticas indicaram mudanças educacionais e curriculares. Os resultados apontam para docentes que investiram em formações continuadas, bem como para um reinventar docente para acompanhar as modificações das salas de aulas em torno do ensino remoto emergencial. No entanto, com relação à emergência de currículos híbridos, as ações ainda são muito tímidas e merecem um olhar mais pontual por parte da instituição.

Palavras-chave: Ensino Remoto; Currículo; Híbrido.

Resumen

Con base en una metodología cualitativa, buscamos, en este trabajo, percibir el surgimiento de prácticas educativas guiadas por la tecnología en una formación continua de profesores de la enseñanza superior y cómo estas prácticas indicaron cambios educativos y curriculares. Los resultados apuntan a docentes que invirtieron en educación continua, así como a un reinventar docente para mantenerse al día con los cambios en las aulas en torno a la enseñanza remota de emergencia. Sin embargo, con respecto al surgimiento de los currículos híbridos, las acciones aún son muy tímidas y merecen una mirada más específica por parte de la institución.

Palabras clave: Enseñanza Remota; Currículo; Híbrido.

Introdução

Em março 2020, com o avanço da pandemia de Covid-19, a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) cancelou as atividades acadêmicas e administrativas presenciais e aderiu ao Regime de Exercícios Domiciliares Especiais (REDE/UFSM) para os cursos de graduação e pós-graduação, para a manutenção do distanciamento físico. Nesse contexto, surgiram algumas ações para a capacitação dos docentes da instituição, como foi o caso do Curso de Organização e Planejamento de Aulas Remotas, que teve como objetivo planejar e organizar aulas remotas com atividades e ferramentas que pudessem promover interação e interatividade no ambiente virtual de ensino e de aprendizagem (AVEA) para docentes da UFSM.

Assim, neste artigo, temos como objetivo geral o de perceber a emergência de práticas educacionais pautadas pela tecnologia em uma formação continuada de professores do ensino superior e de que forma essas práticas indicaram mudanças educacionais e curriculares. Para tanto, nossos objetivos específicos são os de analisar as ferramentas utilizadas/propostas pelos cursistas para aulas no sistema REDE/UFSM; refletir sobre as justificativas usadas pelos professores para a escolha das ferramentas digitais; e compreender o cenário atual e de que forma este reflete as ações pedagógicas usadas na pandemia.

Organizamos este artigo em 6 (seis) seções, considerando esta introdução como a primeira. A segunda versa sobre o referencial teórico, no qual trazemos algumas reflexões teóricas sobre o Ensino Remoto Emergencial e a UFSM e a possibilidade para a emergência de currículos híbridos. A metodologia é apresentada na terceira seção, seguida da análise dos dados, as considerações finais e as referências usadas neste trabalho.

Ensino Remoto Emergencial e a UFSM

Com a necessidade de um isolamento físico a partir de março de 2020, as instituições de ensino começaram a adotar, através de suas instruções normativas e resoluções, o que ficou conhecido como Ensino Remoto Emergencial (ERE). Temos, hoje em dia, várias propostas de definições sobre esse contexto até então desconhecido para boa parte dos brasileiros. Uma delas advém da perspectiva de que o ensino remoto, para que seja colocado em prática, se utiliza de tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs), não se abstendo de um debate sobre "seu alcance, qualidade e desafios" (SILVA et al., 2020, p. 305).

Muitas comparações à Educação a Distância (EaD) foram feitas, incluindo o infundado debate que se estabelece sobre o ensino pautado por tecnologias e a EaD ser de menor qualidade que o ensino presencial. Fato é que fazer uma educação a distância sem que haja um trabalho de redesenho e adaptação curricular, como apontam Blikstein et al. (2020), é muito difícil, mas é preciso cautela quando se aponta qualidade ou a falta dela apenas por se tratar de uma ou de outra modalidade.

No entanto, precisamos alertar para o fato de que EaD e ERE, apesar de compartilharem o uso de ferramentas digitais, não são a mesma coisa. Behar (2020, on-line) ainda afirma categoricamente que esses conceitos não são sinônimos, uma vez que no ERE se exige distanciamento físico entre os atores envolvidos e é algo temporário, nos diferentes níveis de ensino, com o único intuito de que as atividades escolares não sejam interrompidas (BEHAR, 2020, on-line). Cunha et al. (2021) argumentam nesse mesmo sentido, destacando que o ERE foi criado às pressas, com foco na produção de materiais para os alunos estudarem em casa e desenvolverem estratégias educacionais e pedagógicas.

Ainda nessa tentativa de definição do que é o ERE por que ele não é, reforçamos as ideias delimitadas por Behar (2020) sobre a EaD, afirmando que esta é uma modalidade prevista e regulamentada no Brasil, que utiliza a Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) como mediadora do processo de ensino e aprendizagem. Nesta modalidade, os atores deste processo podem estar em lugares ou tempos diferentes, mas conectados pelas ferramentas digitais (BEHAR, 2020).

Sobre o que ele é, Alves (2020) argumenta que podemos entender o ERE como “práticas pedagógicas mediadas por plataformas digitais, como aplicativos com os conteúdos, tarefas, notificações e/ou plataformas síncronas e assíncronas” (ALVES, 2020, p. 352). Compreendemos que isso é o que deveria ter acontecido, mas também concordamos com as palavras de Bunzen (2020) que afirma que, durante a pandemia, os dispositivos (computador ou celular) precisaram ser compartilhados pelos membros de uma mesma família. Além disso, não foram poucos os relatos de um ERE baseado na entrega de atividades impressas e nada conectado a uma cultura digital.

Especificamente sobre o contexto para o qual estamos olhando, a UFSM cancelou as atividades acadêmicas e administrativas presenciais com a Portaria 97.935 de 16 de março de 2020 (UFSM, 2020a), por 30 (trinta) dias, a contar de 17 de março de 2020. A portaria registra

As práticas do REDE/UFSM e a emergência de currículos híbridos

que, “durante o período de suspensão, as atividades acadêmicas e administrativas presenciais deverão ser substituídas por atividades em ambiente virtual ou domiciliar de acordo com recomendações específicas de cada unidade” (UFSM, 2020a).

Nesse cenário, a instituição publicou a Instrução Normativa 02/2020/PROGRAD (UFSM, 2020b), que trata da adesão da instituição ao Regime de Exercícios Domiciliares Especiais (REDE/UFSM) para os cursos de graduação e pós-graduação, para a manutenção do distanciamento físico. A Instrução Normativa 03 (UFSM, 2020c), publicada logo a seguir, esclareceu dúvidas da comunidade acadêmica, dando maiores detalhes sobre o REDE/UFSM. De acordo com esse documento, o REDE/UFSM tinha o objetivo de estabelecer e fortalecer a interação e o diálogo dentro da comunidade acadêmica, além de garantir a continuidade das disciplinas teóricas durante o contexto da pandemia de COVID-19. Em agosto do mesmo ano, tivemos a publicação da Resolução N. 024 (UFSM, 2020d), com a regulação e a definição do REDE/UFSM como uma fusão das particularidades dos exercícios realizados em casa, juntamente com as características do ensino remoto e a mediação por meio de Tecnologias Educacionais em Rede.

Em termos de resoluções e instruções normativas, a comunidade acadêmica estava, de certa forma, amparada para as práticas pedagógicas em contexto de isolamento físico. E, entendendo que o ensino mediado por tecnologias digitais não é algo novo na seara educativa, as perspectivas para que seguíssemos com normalidade nossas atividades acadêmicas eram as melhores. No entanto, informalmente, ao conversar com professores e alunos, nos deparamos com dificuldades não apenas de acesso às tecnologias, de forma geral, mas também com dificuldades de organizar e planejar atividades acadêmicas no contexto do isolamento físico.

Inúmeras ações em diferentes instituições surgiram para amparar docentes e discentes, embora saibamos, hoje em dia, que muitos ficaram de fora dos contextos do ERE e do REDE/UFSM. Ainda assim, o nosso olhar se volta para as práticas que foram possíveis nesse cenário e na tentativa de perceber quais os impactos que as atividades docentes nos ambientes virtuais de ensino e de aprendizagem (AVEA) podem ser percebidos no retorno ao presencial.

Possibilidades para a emergência de currículos híbridos

Os cursos de graduação no Brasil são ofertados tanto na modalidade presencial quanto na modalidade a distância, e podem usar percentuais da outra modalidade para

comporem seus currículos. Como podemos observar no quadro a seguir (Quadro 1), há um limite máximo possibilitado por diferentes portarias.

Quadro 1: Normativas sobre possibilidades de hibridização do currículo no ensino superior

Modalidade	
Presencial	a distância
até 40% EaD	até 30% presencial
Portaria 2.117/19	Portaria Normativa 742/2018

Fonte: Elaborado pelos autores (2022)

Ainda que não tenhamos uma modalidade híbrida no Brasil, e embora tenhamos já a aprovação de diretrizes gerais sobre aprendizagem híbrida, que institui Diretrizes Gerais Nacionais para a Aprendizagem Híbrida, podemos entender a aproximação dos currículos dos cursos presenciais e a distância como currículos híbridos. O hibridismo pode ser compreendido como

uma metodologia emergente que combina aprendizagem online com o offline, em modelos que mesclam (por isso o termo blended, “misturar”, em inglês) momentos em que o(a) educando(a) constrói seus saberes de maneira virtual, em rede, com outros, em que a aprendizagem ocorre de forma presencial (COSTA et al., 2020, p.68).

Nossa proposta é a de entender currículos híbridos como aqueles em que se possibilita ao profissional em formação um percurso formativo pautado pela cultura digital. Na legislação do nosso país, é possível integrar cursos presenciais e a distância no que se relaciona às ofertas de disciplinas a distância nos cursos presenciais e vice-versa. Atualmente, na nossa legislação, a Portaria 2.117, de 6 de dezembro de 2019, alterou a possibilidade da EaD nos cursos superiores presenciais (BRASIL, 2019). A portaria mantém a carga horária a distância em curso presenciais em 40%, estabelecida pela portaria anterior (BRASIL, 2018), e aponta que tal carga horária deve estar prevista nos Projetos Pedagógicos de Cursos, nos Planos de Ensino das disciplinas, dentre outros documentos institucionais.

Assim, o hibridismo, tal e como o estamos concebendo neste trabalho, se aproxima à definição de convergência de modalidades, na perspectiva de Jenkins (2009), que entende que este "potencializa um ensino democrático, se pensarmos em uma oferta que contemple disciplinas no formato EaD, em cursos presenciais, por exemplo" (FIALHO; COSTA; REGINATTO, 2021, p.18).

Coincidimos com as ideias de Nascimento e Vieira (2016, p. 313), quando apontam que “ainda existem resistências em aceitar que a EaD possa ser realizada com o mesmo nível de qualidade que a educação presencial”. No entanto, as experiências que tivemos ao longo do REDE/UFSM podem apontar para uma reavaliação dos cursos presenciais no sentido de ofertar disciplinas com carga horária a distância. A ideia que defendemos é a de que as tecnologias digitais apresentam potencialidades que nos aproximam da cultura digital na qual vivemos, possibilitando uma formação mais contemporânea.

A flexibilização dos currículos, adotando carga horária de disciplinas a distância, pode unir o melhor do presencial e o melhor da educação a distância. Souza (2019, p. 173) esclarece que

o ensino híbrido favorece a realização de experiências inovadoras, minimizando as limitações geográficas – relacionadas as dimensões de espaço e de tempo – e estende o espaço físico da sala de aula, para uma dimensão virtual onde são ampliadas as possibilidades de interação entre professores e alunos.

De forma legal, temos a possibilidade da convergência das modalidades indicada nos documentos oficiais para a construção de currículos híbridos. Na UFSM, por exemplo, "sabemos que há experimentos, mas, acima de tudo, potencialidades que surgem do ERE" (FIALHO; COSTA; REGINATTO, 2021, p. 22) e é nossa intenção refletir sobre esses indícios nos próximos passos desta pesquisa.

Metodologiaⁱ

A metodologia utilizada nesta pesquisa é do tipo qualitativa, pois é aquela que “acontece no mundo real” (PAIVA, 2019, p. 13). Nesse sentido, concentramos nossos esforços em compreender algumas dinâmicas a partir do "Curso de organização e planejamento de aulas remotas", no âmbito da UFSM, nos anos de 2020 e 2021. Aqui, entendemos a pesquisa como um estudo *ex post facto*, que acontece quando o fenômeno já ocorreu e não temos como controlar variáveis (PRODANOV, 2013).

O curso foi uma ação colaborativa para a formação continuada dos docentes da instituição para as atividades de ensino. O objetivo foi o de planejar e organizar aulas remotas com a promoção de interação e interatividade no AVEA de aprendizagem para docentes da UFSM. Cabe destacar que, para este trabalho, em função do nosso objetivo e do limite de páginas, não vamos apresentar diferenças técnicas entre os conceitos de interação e de interatividade (LEFFA; VETROMILLE-CASTRO, 2008). Trataremos aqui como sinônimos,

entendendo que a necessidade de que professores devem proporcionar instâncias de interação e de interatividade para que a aprendizagem possa acontecer em ambiente virtual.

O curso se desenvolveu em quatro semanas, cada uma com uma atividade. Especificamente para este trabalho, vamos olhar para a atividade da terceira semana, em que os docentes deveriam planejar uma aula que contemplasse recursos, ferramentas e/ou aplicativos que atendessem às especificidades de seu conteúdo. A atividade foi desenvolvida a partir de um formulário (Google Forms) com os seguintes campos a serem descritos: contexto de disciplina; objetivo da aula; ferramenta que será usada - nome e *link*; justificativa para a o uso da ferramenta; conteúdo a ser trabalhado; metodologia; *link* a algum conteúdo criado; avaliação. Em nosso trabalho, buscaremos analisar dois itens dessa atividade: (I) ferramenta digital utilizada e (II) justificativa para o uso da ferramenta. A seguir, sistematizamos, no Quadro 2, algumas informações relevantes sobre o curso e os participantes.

Quadro 2: Informações sobre o curso e participantes

Turma	Realização	Inscritos	Realizaram a Atividade 3
1	de 31/08/2020 a 28/09/2020	100	59
2	de 28/09/2020 a 26/10/2020	100	52
3	de 31/05/2021 a 25/06/2021	38	16
Total		238	127

Fonte: Elaborado pelos autores com base nas informações do "Curso de organização e planejamento de aulas remotas" (2022)

Em sua totalidade, o curso alcançou 238ⁱⁱ participantes em três edições, todos docentes da UFSM, lotados em diferentes Unidades de Ensino. No texto faremos referência a eles como professores, docentes ou cursistas. Para a atividade 3, foco da nossa análise, observamos 127 propostas enviadas ao longo das três edições.

De modo a complementar as informações e a compreender o cenário atual e de que forma este reflete as ações pedagógicas usadas na pandemia, enviamos um questionário aos cursistas que realizaram a atividade 3 do curso, por intermédio do *Google Forms*ⁱⁱⁱ, em 2022. As perguntas podem ser divididas em quatro categorias: (I) Solicitação de informações sobre a carreira docente, tempo de docência no ensino superior e disciplinas ministradas e em quais

cursos; (II) Questionamentos sobre a visão do docente em se tratando do REDE/UFSM e a utilização de ferramentas digitais; (III) Questionamentos sobre a visão do docente em se tratando do retorno às aulas presenciais em 2022 e a utilização de ferramentas digitais; (IV) Visão e posicionamento do docente acerca da possibilidade da hibridização dos currículos.

Sobre as questões da Tópico I, todas foram discursivas, enquanto os outros tópicos tiveram tanto questões discursivas quanto a afirmação para as quais os docentes deveriam marcar grau de concordância ou discordância em uma escala assim estabelecida: concordo totalmente, concordo parcialmente, indiferente, discordo parcialmente e discordo totalmente. Essas questões são conhecidas como *Escala Likert*, e tal mecanismo é usado em pesquisas de opinião e tem como intuito registrar nível de concordância com uma determinada afirmação por parte dos participantes de pesquisa. Reconhecemos que existem críticas ao modelo Likert, principalmente por ele:

não dar conta da complexidade das questões e das múltiplas interpretações dos participantes do estudo, pois nem todos os fenômenos se enquadram em opiniões como “concordo” e “discordo”, por exemplo. Além disso, as interpretações sobre as afirmativas e as justificativas de resposta por parte dos sujeitos de pesquisa tendem a não ser contempladas em tais questões, razão pela qual cabe empregar perguntas em Escala Likert junto a perguntas em outros formatos [...]. Com efeito, neste caso, assumimos o uso da Escala Likert de forma consciente [...] (COSTA et al. 2022, p.130).

Por fim, buscamos utilizar essa metodologia para analisar o espaço que a possibilidade de um currículo híbrido ocupa na visão e posicionamento desses docentes. Tais delimitações cooperam para a discussão efetiva e qualitativa das informações consideradas. A seguir, apresentamos a discussão dos dados.

Discussão dos dados

Nesta seção, vamos apresentar uma análise das ferramentas utilizadas/propostas pelos cursistas para aulas no sistema REDE/UFSM; refletir sobre as justificativas usadas pelos professores para a escolha das ferramentas digitais; e compreender o cenário atual e de que forma este reflete as ações pedagógicas usadas na pandemia. Essas etapas se baseiam em dados obtidos pela atividade 3 do Curso de Organização e Planejamento de Aulas Remotas, bem como pelas informações registradas no questionário enviado aos cursistas a fim de compreender o cenário atual e de que forma este reflete as ações pedagógicas usadas na pandemia.

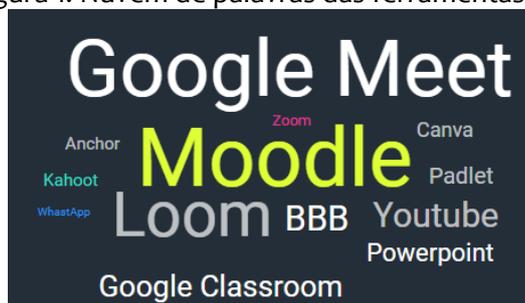
Reflexão sobre a cartografia^{iv} das ferramentas digitais utilizadas no REDE/UFSM

Nesta seção, temos como objetivo analisar as ferramentas utilizadas/propostas pelos cursistas para aulas no sistema REDE/UFSM e refletir sobre as justificativas usadas pelos professores para a escolha das ferramentas digitais. Pudemos perceber, na planilha gerada para a atividade 3, uma certa frequência de algumas ferramentas digitais, enquanto outros mecanismos foram de utilização pioneira, devido à especialidade de uso na área de estudo.

Nesta atividade, tivemos a participação de 127 docentes ao longo das 3 edições do curso, conforme informações do Quadro 2. Como cada docente poderia informar quantas ferramentas fossem necessárias para o desenvolvimento de sua atividade, contamos com 271 registros delas. As ferramentas digitais com maior presença nessa análise foram, em ordem de maior frequência: *Moodle*, *Google Meet*, *Google Classroom*; *BigBlueButton (BBB)*; *Loom*, *YouTube* e *PowerPoint*.

Analisando a utilização das ferramentas digitais, seja em aulas já dinamizadas ou as que viriam ser, identificamos o uso concomitante de pelo menos duas ferramentas. Nesse sentido, pudemos perceber, nas ferramentas elencadas, as seguintes categorias: (I) Ambientes virtuais de ensino e de aprendizagem (AVEA), para organização das aulas e materiais - *Moodle*, *Google Classroom*; (II) Ferramentas para atividades síncronas – *Google Meet*, *BBB*, *Zoom*; (III) Criação e apresentação de materiais: *Canva*, *PowerPoint*. Na Figura 1, sistematizamos essas ocorrências para mostrar, em destaque, as ferramentas mais indicadas pelos docentes.

Figura 1: Nuvem de palavras das ferramentas frequentes



Fonte: Elaborado pelos autores em *InfoGraph* (2022)

Após esta primeira análise, verificamos a importância de se compreender a forma como as ferramentas são utilizadas a partir do papel docente e discente. Algumas delas se caracterizaram pelo uso de ambos, em contrapartida, outras são descritas pelo uso exclusivo do estudante, não havendo exemplificações para uso do professor. Entendemos que o

As práticas do REDE/UFSM e a emergência de currículos híbridos

registro dos professores na atividade 3 se fez especificamente para fins dessa atividade e os resultados aqui mostram essa cristalização de informações na atividade. Certamente, em outros contextos, os professores poderiam sugerir outras atividades relacionadas às mesmas ferramentas. Além disso, cabe ressaltar que as atividades elencadas aqui partem de um curso de formação continuada de professores e que todos os docentes receberam feedback sobre suas produções, tanto das professoras do curso quanto dos próprios colegas, fazendo parte de um percurso formativo. Não estamos avaliando aqui a atividade como fim, mas como processo.

Em se tratando de ferramentas digitais como *Google Meet*, *Loom*, *Moodle*, *BigBlueButton*, *YouTube*, *Zoom*, *Canva* e *Padlet*, esses possuem uma via de mão dupla, seja para utilização docente quanto discente, a partir da justificativa da utilização desses recursos. No quadro a seguir (Quadro 3), apresentamos a sistematização das ferramentas, a categorias a qual pertencem, e uso docente ou discente relacionado pelos professores.

Quadro 3: Perspectivas da organização do uso de ferramentas digitais

FERRAMENTA DIGITAL	CATEGORIA I, II ou III	USO DOCENTE	USO DISCENTE
<i>Moodle</i>	I	Disponibilização de materiais digitais: arquivos, vídeos e questões	Acesso à utilização dos materiais disponibilizado; Participação nos fóruns
<i>Loom</i>	III	Compartilhamento de conteúdos visuais; Gravação das aulas	Acesso às aulas gravadas; ilustrar temas por áudio, texto e imagens
<i>BigBlueButton</i>	II	Gravação das aulas; Disponibilização pelo Moodle	Acesso às aulas gravadas
<i>Youtube</i>	III	Acesso a materiais; Indicação de outros vídeos	Complemento de conteúdos para os alunos; Consulta posterior aos conteúdos já ministrados
<i>Zoom</i>	II	Ministração das aulas	Participação interativa; Acesso aos slides
<i>Padlet</i>	III	Disponibilização de materiais	Acesso aos conteúdos para realizar atividade; Realização de atividades na plataforma; Atividade colaborativa
<i>Canva</i>	III	Preparação de aulas	Meio para a realização de atividades
<i>WordsCloud</i>	II	Proposta de atividade	Interação dos alunos na aula ao vivo

<i>Kahoot</i>	II	Criação de atividade para fixação dos conteúdos estudados	Realização de quiz de perguntas; Fixação de conteúdos
<i>QuizLet</i>	III	Criação de atividade para fixação dos conteúdos estudados	Fixação de conteúdos
<i>CMapCloud</i>	III	Proposta de atividade	Para utilização de análises
<i>Screencastify</i>	III	Proposta de atividade	Gravação de vídeo por parte dos alunos para posicionamento crítico sobre análise
<i>Mentimeter</i>	III	Proposta de atividade	Criação de produto
<i>Genially</i>	III	Proposta de atividade	Criação de produto

Fonte: Elaborado pelos autores (2022)

Algumas das ferramentas digitais apresentadas no Quadro 3 permitem ao professor a exposição de conteúdos de forma a termos um papel mais passivo dos alunos, no que diz respeito a sua interação e interatividade com o meio. Exemplos dessas ferramentas são *BBB*, *YouTube*, *Zoom*. Nas justificativas apresentadas pelos docentes, percebemos a indicação da ferramenta para o ensino, isto é, como meio em que os conteúdos serão apresentados e disponibilizados aos alunos. Ferramentas como *Loom*, *Padlet* e *Canva* são apresentadas sob a perspectiva de que o aluno execute atividades de modo ativo, produzindo algum produto relacionado à disciplina, fugindo de atividades passivas com foco na absorção de conteúdos. Também percebemos que, apesar de ferramentas como *Loom* e *Zoom* terem funções próximas ao *Google Meet* e *BBB*, muito usado para a manutenção de aulas expositivas, alguns docentes apresentaram outra perspectiva: a possibilidade de interação síncrona entre alunos e professores. Essa modalidade de interação foi muito usada nas aulas do REDE/UFSM e se alinham ao que Leffa e Freire (2013, p.22) argumentam sobre a comunicação síncrona: “No momento em que nos comunicamos sincronicamente de um lado a outro do planeta, a distância deixa de existir”. Essa comunicação instantânea elimina a distância geográfica e física, mas também a distância cronológica, reunindo os participantes da interação em um mesmo lugar e em um mesmo momento (LEFFA; FREIRE, 2013).

Com relação ao *Canva* e *Padlet* há a ocorrência de papéis bastante ativos do aluno, seja na interação com os materiais produzidos pelos professores e, dessa forma, uma interação com o conteúdo, mas também na construção de aprendizagens por meio da produção de algum item solicitado pelo professor.

As práticas do REDE/UFSM e a emergência de currículos híbridos

Também percebemos que plataformas como o *Moodle* e o *Google Classroom* são consideradas ferramentas para o desenvolver dos conteúdos, o que, na realidade, são, de fato, AVEA obrigatórios para quem já desenvolve práticas docentes a distância. Isso significa que precisamos ainda promover discussões para o entendimento de que AVEA simulam uma sala de aula no meio digital, permitindo que os professores compartilhem materiais, interajam com seus alunos e promovam instâncias de aprendizagens. Nos AVEA é possível usar ferramentas que promovam a interação e a interatividade, fundamentais para a experiência de ensinar e de aprender de professores e alunos. Nas palavras de Leffa (2006, p.175), a interação pode:

ser definida como um contato que produz mudança em cada um dos participantes. Esse contato não precisa, necessariamente, ocorrer entre seres da mesma natureza; pode ocorrer entre seres de natureza diversa, como por exemplo, entre pessoas e objetos – mas sempre afetando a ambos.

Observamos ainda que o *Loom*, estando entre as ferramentas mais citadas, foi uma ferramenta apresentada no decorrer do curso, pelas próprias ministrantes, ou seja, os participantes fizeram o uso desta ferramenta, mesmo que a conhecendo pouco, por ver um modelo das atividades. Essa ação reflete o quanto é importante vermos exemplos de práticas, relatos de experiências para promover práticas em outros contextos e com outros docentes.

Outras ferramentas digitais se destacaram pelo uso específico em suas áreas, sendo elas: *InMet*, *CERC*, *SuperSUS*, *DataGeosis Office*, *Software Octave*, *Phet Colorado*, *Immuno Rush*, *Dev- C++*, *Socrative*, *Inkodo*. A maioria utilizadas pelas seguintes áreas: Ciências Exatas e da Terra e Ciências da Saúde, com objetivos específicos de tornar a aprendizagem remota mais leve e compreensiva, embora não substituam atividades práticas. Os jogos interativos como “*Super Sus*” e “*Immuno Rush*”, ambos utilizados nas áreas de saúde, permitem atividades interativas referentes à saúde pública e a cuidados pessoais; bem como aplicativos de identificação de riscos cardiovasculares, como a ferramenta “*CERC*”.

Já nas áreas de Ciências da Terra e Exatas, encontramos uma gama de programas específicos, como os casos do *InMet* e o *DataGeosis Office*, que promovem uma visão para o aluno do trabalho de um profissional atuando na área terrena; e também a utilização de ferramentas virtuais que proporcionam atividades de revisão e reflexão sobre o que foi aprendido, como o *Inkodo*, *Software Octave* e o *Phet Colorado*.

Ainda sobre as ferramentas de uso específico por áreas, verificamos em algumas ocasiões aplicativo matemático *Geogebra*, gratuito e usado para a criação de gráficos,

importante para aprender o método gráfico da programação linear, desenvolvido nas áreas das Engenharias, conforme destacado pelos docentes da atividade analisada. Ademais, destaca-se a utilização do *Jamboard*, quadro digital interativo que permite a realização de atividades colaborativas em tempo real, tal como a construção de mapas mentais coletivos. Por fim, destacamos o uso do *WordsCloud* - que incentiva a interação dos alunos durante a aula via *Google Meet* - e o *Quizlet*, para fixação de conceitos, nomes e eventos importantes. Estas ferramentas, foram algumas das utilizadas também nas áreas de comunicação, permitindo a interação e produção de conteúdo pelos próprios alunos.

Nos encaminhamos ao final desta primeira parte das reflexões, indicando nossa percepção a algumas questões: 1. Ainda há confusão sobre o que são ferramentas e o que são AVEA, as ferramentas de categoria I. Ainda que isso não suscite ou tenha suscitado grandes dificuldades para a realização de um ensino e aprendizagens de qualidade, é algo que pode ser aprimorado para o entendimento de um ensino digital; 2. O professor, independentemente da área ou disciplina ministrada, recorreu a ferramentas para a interação síncrona com seus alunos, normalmente para a exposição de conteúdos, o que chamamos neste trabalho de categoria II; 3. Em menor escala, mas certamente em desenvolvimento e em um crescente de possibilidades, os professores propuseram aos seus alunos atividades nativas da cultura digital, com ferramentas da categoria III, na qual os alunos poderiam experimentar serem autores e protagonistas de sua aprendizagem; 4. Há uma grande variedade de ferramentas específicas para as diferentes áreas e que seus usos se destacam para uma aula após a apresentação síncrona de conteúdos.

Na sequência, vamos apresentar nossas reflexões sobre as possibilidades de hibridização dos currículos, a partir da perspectiva dos docentes.

Perspectivas de hibridização de currículos

De modo complementar às informações já destacadas, desenvolvemos um questionário sobre o uso de Ferramentas Digitais no REDE/UFSM, enviado aos cursistas das três turmas do curso que realizaram a Atividade 3, foco da nossa análise anterior. Obtivemos vinte respostas até o momento da escrita desta seção. Considerando o momento do envio do questionário, dentro do período letivo na instituição, mas com uma pausa para o recesso entre Natal e ano novo, o questionário segue aberto para o registro de novas respostas.

As práticas do REDE/UFSM e a emergência de currículos híbridos

Especificamente para a análise deste trabalho, vamos olhar para algumas questões que nos interessam ao objetivo de perceber a emergência de práticas educacionais pautadas pela tecnologia em uma formação continuada de professores do ensino superior e de que forma essas práticas indicaram mudanças educacionais e curriculares. Assim, temos como intuito, com o questionário, compreender o cenário atual e de que forma este reflete as ações pedagógicas usadas na pandemia.

Colocamos, no questionário, três blocos de afirmações para as quais os participantes da pesquisa deveriam registrar a sua concordância ou discordância. Relembrando nosso entendimento com relação às limitações da escala Likert utilizada para a concordância ou discordância, tecemos nossas considerações sobre as respostas dos docentes a cada bloco, sendo que, no primeiro bloco temos afirmações sobre os cursos de formação/capacitação realizados durante o REDE/UFSM; no segundo bloco, tratamos de afirmações acerca do ensino durante o REDE/UFSM, de 2020.1 a 2021.2; e um terceiro, com afirmações acerca do retorno às aulas presenciais na UFSM, em 2022. As afirmações deveriam ser respondidas segundo a experiência de cada docente.

Na sequência, sistematizamos, em um quadro (Quadro 4), as respostas às afirmações sobre os cursos de formação/capacitação realizados durante o REDE/UFSM.

Quadro 4 - Cursos de formação/capacitação realizados durante o REDE/UFSM

Afirmarões	Concordo totalmente	Concordo em parte	Indiferente	Discordo	Discordo totalmente
<i>Conheci ferramentas digitais para usar nas minhas aulas.</i>	14	4	-	2	-
<i>Apreendi com as experiências dos colegas, ao apresentarem seus relatos sobre suas aulas no REDE/UFSM.</i>	9	9	1	-	1
<i>Ponderei sobre minha metodologia de aula para um contexto diferente do ensino presencial.</i>	11	8	-	1	-
<i>Repensei sobre o processo de avaliação para atividades em contexto diferente do ensino presencial.</i>	16	3	-	-	1
<i>Refleti sobre contextos de ensino diferentes do contexto presencial.</i>	16	3	-	1	-

Fonte: Elaborado pelos autores (2022)

De maneira geral, os docentes, com as capacitações ofertadas nos anos de 2020 e 2021, conheceram ferramentas digitais, aprenderam com as experiências e relatos destas por seus pares, ponderaram sobre a metodologia usada para uma aula diferente da aula presencial, repensaram sobre o processo de avaliação para um contexto de ensino diferente do que estavam acostumados a trabalhar e refletiram sobre esses contextos diferentes de ensino.

Este primeiro bloco de afirmações nos leva a uma interpretação de que as "tecnologias digitais e educacionais desempenham importante papel de desestabilização, levando-nos a buscar novas estratégias para a prática pedagógica" (COSTA et al. 2020, p.44). Os professores, entendendo que devem permanecer em uma formação continuada, inclusive para desenvolver sua fluência tecnológica, precisam ser colocados em novas situações de ensino e de aprendizagem, que nos apontam para diferentes possibilidades de compreender, criar e compartilhar soluções educacionais mediadas pelas tecnologias, conforme apontam Mallmann, Schneider e Mazzardo (2013).

Na sequência, pedimos que os professores reagissem às afirmações sobre o ensino durante o REDE/UFSM, de 2020.1 a 2021.2. A seguir, apresentamos o Quadro 5, que sistematiza as respostas.

Quadro 5 - O ensino durante o REDE/UFSM, de 2020.1 a 2021.2.

Afirmações	Concordo totalmente	Concordo em parte	Indiferente	Discordo	Discordo totalmente
<i>A única alteração que fiz em minha prática foi o uso de ferramentas como o Meet ou o BBB para ministrar minhas aulas.</i>	-	6	-	9	5
<i>O Moodle e/ou o Google Classroom foram importantes aliados nas minhas aulas.</i>	17	2	-	1	-
<i>Minhas aulas foram alteradas pelo contexto do REDE aos termos que aderir ao distanciamento físico. Com isso, sempre propus atividades síncronas.</i>	7	8	1	1	-
<i>Conseguí propor, ao longo do REDE, atividades assíncronas, por meio de diferentes ferramentas digitais.</i>	10	6	1	2	1
<i>Busquei usar diferentes ferramentas digitais para implementar nas minhas aulas, mesclando atividades síncronas e assíncronas.</i>	8	8	-	3	1

Fonte: Elaborado pelos autores (2022)

As práticas do REDE/UFSM e a emergência de currículos híbridos

A reação dos professores às afirmações desta segunda seção nos indica que eles fizeram alterações na forma como estavam acostumados a dar aulas. Foram além, por exemplo, do uso de ferramentas para aulas síncronas como o uso Google Meet e o BBB. Os docentes entenderam a importância dos AVEA para o ponto de encontro com os seus alunos; propuseram atividades síncronas, mas também pensaram em atividades assíncronas possibilitadas por diferentes ferramentas digitais. As atividades assíncronas, que eliminam a distância física e geográfica (LEFFA; FREIRE, 2013), ampliam possibilidades de que o aluno siga interagindo com o conteúdo mesmo quando não está interagindo sincronicamente com o professor. De certa forma, podemos dizer que, ao interagir com os materiais elaborados pelo professor, o aluno está interagindo com ele.

Numa terceira parte do questionário, pedimos que os docentes se posicionassem com relação às afirmações acerca do retorno às aulas presenciais na UFSM, em 2022, de acordo com a suas experiências. No quadro a seguir (Quadro 6) tabelamos todas as respostas.

Quadro 6 - retorno às aulas presenciais na UFSM, em 2022^y.

Afirmações	Concordo totalmente	Concordo em parte	Indiferente	Discordo	Discordo totalmente
<i>Sigo usando as ferramentas digitais que descobri no REDE, nas aulas presenciais, mas em menor escala.</i>	9	6	1	1	2
<i>Minhas aulas são totalmente presenciais, sem qualquer uso de ferramentas digitais.</i>	2	7	1	3	6
<i>Meu curso/departamento adotou, em certa medida, a possibilidade de ter 40% da carga horária das disciplinas a distância.</i>	4	5	3	2	5
<i>No meu curso/departamento estamos discutindo mudança de currículo com a possibilidade de ter 40% da carga horária das disciplinas a distância.</i>	2	2	2	6	7
<i>Acredito que é possível seguirmos com o uso de ferramentas digitais nas aulas do no meu curso/departamento.</i>	8	9	-	1	1
<i>Julgo ser importante que os cursos com os quais trabalho discutam a adoção de ter 40% da carga horária das disciplinas a distância.</i>	5	2	1	6	4

Fonte: Elaborado pelos autores (2022)

Com as respostas dos professores, percebemos que a grande maioria segue usando as ferramentas digitais descobertas na pandemia, ainda que em menor escala em função de as aulas terem voltado para a modalidade presencial. A maioria também concorda que é possível seguir com o uso das ferramentas digitais nas suas aulas.

Dos professores que retornaram ao questionário, 9 indicam que seus cursos ou departamentos adotaram, em certa medida, o percentual de 40% para carga horária em disciplinas a distância. No entanto, outros 10 docentes responderam com indiferença ou discordância, indicando que para metade dos professores esse debate ainda não começou a ser feito institucionalmente. Quando questionamos sobre a mudança de currículo, apenas quatro docentes indicam concordância e os outros 15 se dividem em indiferente, discordo ou discordo totalmente. Essa questão aponta para uma falta de discussão sobre a hibridização dos currículos. Outro ponto que se destaca é que 7 professores concordam com a importância que os cursos discutam adoção dos 40% na carga horária das disciplinas e 11 transitam entre indiferente e discordância, apontando ainda para um grande descrédito da educação a distância, concordando com os apontamentos de Nascimento e Vieira (2016), e de como essa poderia ser aproximada aos currículos presenciais e hibridizando a formação de novos profissionais.

Considerações finais

As práticas de ERE permanecem como assunto de discussão, seja pelos movimentos de formação continuada e todo o desenvolvimento de novas formas de ensinar e de aprender que tivemos nos anos de 2020 e 2021, seja pelos impactos que tudo isso pode ainda ter na atualidade. No presente artigo, pudemos refletir sobre esses pontos, recorrendo a um pequeno nicho através do "Curso de organização e planejamento de aulas remotas", desenvolvido durante o REDE/UFSM - 2020 e 2021.

Analisamos as propostas de professores no que se refere ao uso de ferramentas digitais e suas justificativas para o uso em suas aulas remotas, no sentido de tentar perceber uma formação continuada desses docentes em prol de um ensino mediado por tecnologias digitais. Nossas análises e reflexões nos levam a perceber um cenário bastante frutífero e no qual os professores se dedicaram a criar condições de aprendizagem para uma realidade virtual, entendendo, em certa medida, diferenças entre o ensino presencial e o ensino remoto emergencial. Assim, apesar dos equívocos sobre o que são ferramentas e o que são AVEA,

As práticas do REDE/UFSM e a emergência de currículos híbridos

esse comportamento não prejudicou a utilização das diferentes tecnologias, pois houve o uso tanto de ferramentas digitais para uso docente quanto discente, contudo, com maior enfoque para a transmissão de conteúdos do que a realização de atividades do meio digital.

Com relação ao cenário atual, nossa percepção é a de que após o retorno à presencialidade, os avanços a uma possível hibridização dos currículos não se concretizam em grande escala. Há debates limitados, iniciativas ainda tímidas, perto da capacidade de resiliência dos professores e alunos, além, claro, do potencial dos AVEA e as ferramentas digitais. Na nossa análise, percebemos que carecemos, na instituição, de discussões sobre como podemos aproximar os currículos dos cursos presenciais a currículos híbridos, mas também falta compartilhar relatos de experiências de currículos que estão no processo de hibridização.

Entendemos que a hibridização dos currículos de graduação pode enfrentar alguns desafios, como a necessidade de capacitação dos professores, a adequação da infraestrutura e a garantia da qualidade e da equidade na oferta de disciplinas e atividades presenciais e a distância. É importante que as instituições de ensino superior avaliem cuidadosamente as possibilidades e os desafios da hibridização dos currículos de graduação e que busquem soluções possíveis para oferecer uma experiência de aprendizagem de alta qualidade aos seus estudantes.

As instituições devem oferecer suporte técnico e pedagógico aos professores e estudantes, garantindo a infraestrutura necessária para a realização das atividades híbridas; ser responsáveis pela seleção e adoção de AVEA e de algumas ferramentas digitais que sejam seguros, acessíveis e efetivos para o ensino híbrido; promover a capacitação dos professores e estudantes para o uso dessas ferramentas e ambientes e que incentivem a experimentação e inovação.

A formação dos professores é importante para que eles sejam capazes de promover aprendizagens no mundo digital, bem como saber avaliar as aprendizagens dos alunos, ambas ações com ferramentas digitais e ambientes virtuais. Os alunos também precisam receber atenção, para que possam participar ativamente do ambiente virtual, realizando as atividades propostas pelos professores, interagindo com os conteúdos, com os colegas. Nesta nova esfera híbrida, os alunos precisam aprender a organizar e gerenciar o tempo; identificar suas próprias necessidades de aprendizagem; e buscar ajuda dos professores e colegas quando necessário.

O sucesso do ensino híbrido depende da colaboração e participação ativa das instituições, dos professores e alunos. Cada um tem um papel importante a desempenhar na seleção, adoção e uso adequado das ferramentas digitais. Discutir institucionalmente sobre a promoção de currículos híbridos é fundamental para promover uma transformação efetiva nos modelos de ensino superior. Essa discussão permite que as universidades avaliem as possibilidades e os desafios da hibridização dos currículos e identifiquem as estratégias mais adequadas para promover uma experiência de aprendizagem mais efetiva e alinhada às demandas de estudantes cada vez mais conectados e familiarizados com tecnologias digitais, mas estar atentas às necessidades de alunos desconectados; acompanhem as mudanças da sociedade e, por consequência, do mercado de trabalho; ampliem o acesso à educação superior, melhorando a qualidade dessa educação.

O período do isolamento, devido à pandemia, permitiu um olhar para novas possibilidades de aprendizagens, ou, até mesmo, retomar métodos tradicionais dentro da realidade tecnológica. A inexistência de uma “*fórmula secreta*” para o ensino, seja para a modalidade presencial ou para um contexto remoto, nos alerta para a necessidade de compreensão do processo de formação continuada de professores, que possibilita que novas experiências sejam vividas e compartilhadas. Vivemos num período de constantes mudanças, como foi a saída da “*zona de conforto*” durante o ERE, e também como está sendo o retorno à presencialidade. Muitos ainda não se atrevem a indicar o fim da pandemia, mas temos muitos indicativos de que a exclusividade de uso de práticas tradicionais e de ensino podem ser somadas a práticas híbridas.

Referências

ALVES, Lynn. Educação Remota: entre a ilusão e a realidade. **Revista Interfaces Científicas**, Aracaju, v. 8, n. 3, p. 348-365, 2020. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9251/4047>. Acesso em: 22 dez. 2021.

BEHAR, Patrícia Alejandra. **O Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância**. UFRGS: Jornal da Universidade, ed. 2. 2020.

BLIKSTEIN, P. et al. **Como estudar em tempos de pandemia**. 2020. Disponível em: <<https://epoca.globo.com/como-estudar-em-tempos-de-pandemia-24318249>>. Acesso em: 18 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria N° 1.428**, de 28 de dezembro de 2018. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 31 Dez. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=31/12/2018&jornal=515&pagina=59>. Acesso em: 21 dez. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº2.117**, DE 06 de Dezembro de 2019. Ministério da Educação. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 11 Dez. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=11/12/2019&jornal=515&pagina=13>. Acesso em: 21 dez. 2022.

BUNZEN, Clecio. O ensino de língua materna em tempos de pandemia. In: RIBEIRO, Ana Elisa; MATTOS VECCHI, Pollyanna de (Org.). **Digitais e escola: reflexões no projeto aula aberta durante a pandemia**. São Paulo: Parábola, 2020. p. 21–30.

COSTA, Alan Ricardo *et al.* Práticas de curadoria digital de materiais de ensino na formação inicial de professores de línguas como atividade docente na cultura digital. **Letras**, Universidade Federal de Santa Maria, v. 32, n. 1, ed. Edição Especial - 1/2022: 30 anos de pesquisas em Computer Assisted Language Learning (CALL) no Brasil, p. 122-140, 21 dez. 2022. DOI 10.5902/2176148571356. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/71356/version/61581>. Acesso em: 21 dez. 2022.

COSTA, Alan Ricardo; BEVILÁQUA, André Firpo; KIELING, Helena dos Santos; FIALHO, Vanessa Ribas. **Paulo Freire hoje na Cibercultura**. Porto Alegre: Editora CirKula, 2020. 100p.

CUNHA, Fernando Icaro Jorge *et al.* Divulgação científica em tempos de pandemia: democratização nas interações científicas e capacitações para docentes e discentes. In: CUNHA, Fernando Icaro Jorge; MOURAD, Leonice Aparecida de Fatima Alves Pereira; JORGE, Wellington Junior. **Ensino remoto emergencial: experiência de docentes na pandemia**: Uniedusul, 2021. p. 38-45. Disponível em: <https://www.uniedusul.com.br/wp-content/uploads/2021/06/EBOOK-ENSINO-REMOTO-EXPERIENCIAS-DE-DOCENTES-EM-TEMPOS-DE-PANDEMIA.pdf> Acesso em: 17 agost. 2021.

FIALHO, Vanessa Ribas; COSTA, Alan Ricardo; REGINATTO, Andrea Ad. Caminhos para a institucionalização da EaD da UFSM. In: BRENNER, Carmen Eloísa Berlote; CARGNELUTTI, Camila Marchesan; SEGALLA, Juliana Facco; URRUTIA, Keila de Oliveira. (Org.) **Educação a Distância na UFSM: histórias e perspectivas**. Universidade Federal de Santa Maria: UAB/NTE/UFSM, 2021, v., p. 9-26.

JENKINS, H. **Cultura da convergência**. 2. ed. São Paulo: Aleph, 2009.

LEFFA, V. J. Interação simulada: Um estudo da transposição da sala de aula para o ambiente virtual. In: Vilson J. Leffa. (Org.). **A interação na aprendizagem das línguas**. 2 ed. Pelotas: EDUCAT, 2006, v. 1, p. 181-218.

LEFFA, Vilson J.; VETROMILLE-CASTRO, Rafael. Texto, hipertexto e interatividade. **Revista de Estudos da Linguagem**. Vol. 16, n. 2, p. 165-192, jul/dez 2008. Disponível em: <http://periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/2497>. Acesso em: 21 dez. 2022.

LEFFA, Vilson J.; FREIRE, M. M. Educação sem distância. In: MAYRINK, M. F.; ALBUQUERQUE-COSTA, H. (Orgs.). **Ensino e aprendizagem de línguas em ambientes virtuais**. São Paulo: Humanitas, 2013, p. 13-38.

MALLMAN, E. M; SCHNEIDER, D.; MAZZARDO, M. Fluência Tecnológico-Pedagógica (FTP) dos Tutores. **Renote**. v.11, n.3, dezembro, 2013. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/44468/28213>. Acesso em: 21 dez. 2022.

NASCIMENTO, J. P. R.; VIEIRA, M. G. Os desafios da institucionalização do ensino superior na modalidade a distância: a visão dos gestores de uma universidade federal. **Revista Ensaio**, Rio de Janeiro, vol. 24, n. 91, p. 308-336, abr./jun. 2016.

PAIVA, V. L. M. O. **Manual de Pesquisa em Estudos Linguísticos**. São Paulo: Parábola. 2019.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2 ed. Novo Hamburgo, RS: Universidade FEEVALE, 2013.

RIBEIRO, M.J.G.; GONÇALVES, G.M.S.; DANTAS, G.J.R. Cartografias e a construção de narrativas em pesquisas em educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 73-88, jan./mar. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022013000100006&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 27 fev. 2023.

SILVA, A. T. da; PEREIRA, W. V; NETO, F. X. O; FEITOZA, L. M; SOUZA, F. I. A. de. O Professor de Línguas Estrangeiras no Ensino Remoto Durante a Pandemia do Coronavírus. **Revista Faculdade Santo Agostinho**, Teresina, v. 17, n. 12, p. 303-323, dez. 2020. Disponível em: <<http://www4.unifsa.com.br/revista/index.php/fsa/article/view/2180>> Acesso em: 01 jul. 2021.

SOUZA, M. C. S. de. (2019). A hibridização como caminho para a inovação do ensino aprendizagem. **EmRede - Revista De Educação a Distância**, 6 (2), 172-183. Disponível em: <<https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/464>> Acesso em: 23 ago. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. Instrução Normativa n. 02/2020/ PROGRAD, de 17 de março de 2020. Universidade Federal de Santa Maria, Pró-reitora de Graduação, Santa Maria, RS, 17 mar. 2020b. Disponível em: <<https://www.ufsm.br/unidades-universitarias/cefd/wp-content/uploads/sites/374/2020/03/IN-002-2020-PROGRAD.pdf>>. Acesso em: 4 dez. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. Instrução Normativa n. 03/2020/ PROGRAD, de 20 de março de 2020. Universidade Federal de Santa Maria, Pró-reitora de Graduação, Santa Maria, RS, 20 mar. 2020c. Disponível em: <<https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/342/2020/03/IN-003-2020-PROGRAD.pdf>>. Acesso em: 4 dez. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. Portaria n. 97.935, de 16 de março de 2020. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 16 mar. 2020a. Disponível em: <<https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/373/2020/03/PORTARIA-97.935.pdf>>. Acesso em: 4 dez. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. Resolução n. 024, de 11 de agosto de 2020d. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 11 ago. 2020d. Disponível em: <<https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/391/2020/09/Resolucao-do-REDE.pdf>>. Acesso em: 4 dez. 2022.

Agradecimentos

Aos docentes da Universidade Federal de Santa Maria, pela oportunidade de conhecer suas práticas e vivências no REDE/UFSM. Ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica PIBIC do CNPq, pelo financiamento desta pesquisa. À Andréa Ad Reginatto, pela parceria no Curso de Organização e Planejamento de Aulas Remotas. Ao Alan Ricardo Costa, pela revisão da linguagem.

Notas

ⁱ Este estudo se insere dentro do projeto Cartografia do Ensino Mediado por Tecnologias Digitais: Modalidades, Metodologias, Estratégias e Instrumentos, Registrado na UFSM/GAP/CAL sob o número 056296 e faz parte das ações do Grupo de Investigações sobre Tecnologias, Ensino e Aprendizagem (GITEA). Os bolsistas pertencem ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica PIBIC do CNPq na UFSM.

ⁱⁱ Tendo em vista que o total de docentes, em 2023, é de 2.042, segundo dados da UFSM em *Números* (<https://portal.ufsm.br/ufsm-em-numeros/publico/index.html>), essa parcela corresponde a 11,65% do corpo docente da instituição.

ⁱⁱⁱ O questionário pode ser acessado em https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSeIXr1DD7p-t2c6ZC1MkRno_ri1OGdumQKaoQ3CxoVrxJoQA/viewform

^{iv} Neste artigo, entendemos a cartografia como a busca pela representação das diferentes dimensões e dinâmicas das ferramentas digitais utilizadas no REDE/UFSM, valorizando a experiência vivida e a participação dos sujeitos envolvidos na pesquisa, buscando construir representações mais ricas e complexas da realidade estudada (RIBEIRO, GONÇALVES; DANTAS, 2013).

^v Nesta seção do questionário, por algum motivo, a planilha não contabilizou a resposta de um dos docentes. Nesse sentido, nesta parte da análise, contamos com 19 respostas.

Sobre os autores

Ariani da Silva Oliveira

É graduada em História pela PUCRS e atualmente, graduanda em Letras Português e Literatura UAB/ UFSM. Bolsista PIBIC/CNPq no projeto "Cartografia do ensino mediado por tecnologias digitais: modalidades, metodologias, estratégias e instrumentos". Participante no Grupo de Investigações sobre Tecnologias, Ensino e Aprendizagem (GITEA). E-mail: profe.arianioliveira@gmail.com Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-5949-1997>

Gabriel Eduardo Gonçalves

Acadêmico de Letras - Lic - Hab. Português e Literatura Língua Portuguesa, na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Bolsista PIBIC/CNPq no projeto "Cartografia do ensino mediado por tecnologias digitais: modalidades, metodologias, estratégias e instrumentos". Participante do Grupo de Investigações sobre Tecnologias, Ensino, Aprendizagem (GITEA), Grupo de Estudos em Linguagem e Interculturalidade (GELI) e Banco de Políticas Públicas sobre Línguas no Brasil (BPL). E-mail: gabo.eduardo88@gmail.com Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5362-0444>

Vanessa Ribas Fialho

É professora Associada da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e Coordenadora Geral da Universidade Aberta do Brasil (UAB) na UFSM. Participante do Grupo de Investigações sobre Tecnologias, Ensino, Aprendizagem (GITEA). Email: vanessafialho@gmail.com Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4512-4256>

Recebido em: 20/12/2022

Aceito para publicação em: 23/02/2023