

Experiências da Formação do Docente do Ensino Superior no Google Classroom em Tempos da Pandemia da COVID-19

Alena Pimentel M. C. Nobre¹, Cleyton Mário de O. Rodrigues^{1,2}

¹Universidade de Pernambuco – Campus Garanhuns – PE – Brasil

²Programa de Pós Graduação em Engenharia da Computação – POLI/ UPE
Recife –PE–Brasil

{alena.nobre, cleyton.rodrigues}@upe.br

Abstract. *This research seeks to describe the methodological path and the experiences obtained through a technological training project for higher education professors. Given the possibilities to expand their knowledge regarding the “Google for Education” suite of tools, w.r.t. the educational context, the design of this project resulted from the urgent need to face the challenges related to remote education and the blended learning, as result of sanitary measures of social exclusion during the COVID-19 pandemic situation. Therefore, the principal goal is to enhance the practice of professors in such kind of training, so that they can promote new educational skills, leveraging their own professional experience.*

Resumo. *Esta pesquisa busca descrever o percurso metodológico bem como as experiências alcançadas através de um projeto de formação tecnológica para docentes do ensino superior. Dada as possibilidades de ampliação dos seus conhecimentos sobre as ferramentas do “Google for Education”, de forma aplicável ao contexto educativo, a concepção deste projeto decorreu da necessidade urgente de enfrentar os desafios relacionados à Educação Remota e Ensino Híbrido, em função das medidas sanitárias de afastamento social durante a pandemia do COVID-19. Objetivou-se, assim, potencializar a prática dos docentes em formações dessa natureza, a fim de que estes possam promover novas experiências educativas e melhorias na sua própria vivência profissional.*

1. Introdução

É fato que suportes de mídia e novas tecnologias podem ser importantes mediadores para a consolidação do processo Educativo. Estudos apontam que o domínio e alfabetização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) são elementos decisivos no uso eficiente dessas ferramentas, a fim de garantir a aprendizagem [Zednik et al. 2014, Beira and Nakamoto 2016]. A urgência em se apropriar de métodos e ferramentas de ensino, neste contexto de suspensão de aulas decorrente da pandemia da COVID-19, tornou ainda mais necessárias as formações docentes nesta área.

Os efeitos da COVID-19 trazem à tona discussões acerca de um “novo normal” para o mundo contemporâneo, com impactos diretos na Educação e que devem persistir para além da pandemia. É nesta ótica que Oliveira e Carreiro [Oliveira and Carreiro 2020] destacam que “o novo normal entrará na rotina das pessoas e das organizações. Neste

sentido, o aprendizado híbrido (*blended learning*) deva ser percebido pelos os docentes e discentes como uma nova oportunidade e não somente como um desafio”. Sendo assim, para que propostas de ensino como as do Ensino Híbrido ou Remoto possam acontecer é preciso conhecer e dominar minimamente os recursos disponíveis para isso.

Dentre inúmeras possibilidades, o Google Classroom é uma das ferramentas que podem ser usadas para ajudar professores e alunos a se manterem em contato e gerenciarem a aprendizagem quando estão em situação de distância. A gratuidade, intuitividade e o fácil acesso dessa plataforma via e-mail institucional, ou pessoal, dos professores e alunos são elementos favoráveis a sua escolha para formações desta natureza [Carneiro et al. 2018, Costa et al. 2019]. Sendo assim, acredita-se que um curso de formação para viabilizar e aprofundar conhecimentos das ferramentas oferecidas pelo “Google for Education” pode oferecer suporte, ampliar olhares e sugerir novas alternativas para a Educação Remota. Entretanto, tão importante quanto o domínio das técnicas de uma ferramenta, é preciso também pensar sobre a coerência do “fazer pedagógico” durante seu uso. A própria experiência de uso da ferramenta e das estratégias metodológicas vivenciadas durante um curso podem culminar em aprendizagens e reflexões que extrapolam o uso da ferramenta.

Portanto, no cenário apresentado, este artigo tem como objetivo geral descrever uma experiência de um modelo de formação pedagógica sobre as ferramentas do “Google for Education”, aplicados ao contexto educativo, para os docentes do Ensino Superior que enfrentarão os desafios relacionados à Educação Remota ou híbrida, em função das medidas sanitárias de afastamento social durante a situação da pandemia do COVID-19 ou após esta. Neste contexto, outros objetivos mais específicos foram desdobrados, tais como: (i) explicar a sequência didática utilizada; (ii) descrever a percepção de eficácia dos discentes do curso em relação às estratégias metodológicas utilizada; e (iii) avaliar os *feedbacks* a partir do potencial de reconhecimento dos professores para o uso na prática.

Este artigo está organizado da seguinte forma. A Seção 2 descreve a fundamentação teórica, enquanto que a Seção 3 destaca o aparato metodológico utilizado. A Seção 4 discute a realização da formação, além das experiências construídas e dos resultados alcançados. Por fim, a Seção 5 destaca as considerações finais, com foco nas reflexões construídas e como as experiências podem ser ampliadas em novos contextos.

2. Fundamentação Teórica

As TICs invadiram todos os espaços da sociedade e, assim sendo, pousaram também nas salas de aulas. De acordo com Coelho [Coelho 2019], a nossa sociedade está marcada por uma era da informatização e do conhecimento, e diante disso vários modelos pedagógicos têm se apropriado dos recursos digitais, em que estratégias síncronas e assíncronas estão a serviço do desenvolvimento de processos educacionais que viabilizem práticas interativas na construção do conhecimento.

A Pandemia do COVID -19 trouxe ainda novos desafios no campo educacional nesse sentido. Diante da suspensão das aulas nas Universidades, a imprevisibilidade de retorno ao ensino presencial e a convivência diária entre professores/alunos, tornou-se necessário investigar modelos educacionais que pudessem nortear práticas de uma Educação Remota. O Ensino Remoto ou Híbrido apresentam-se como possíveis alternativas para que a Educação continue acontecendo, uma vez que, nesta proposta, a sala de aula não

se constitui como o único e privilegiado espaço de aprendizagem. As plataformas consideradas como Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) ou *Learning Management Systems* (LMS) tornam-se suporte para a mediação de tais práticas tecnológicas, já que tornam-se espaços virtuais de uma sala de aula.

Com relação aos LMS, o Google Classroom pode oferecer possibilidades significativas de mediação de aprendizagem. Abazi-Bexheti et al. [Abazi-Bexheti et al. 2018] investigaram o uso do Google Classroom no Ensino superior a fim de identificar os determinantes do uso das atividades nessa plataforma. A análise dos resultados apontaram algumas considerações: (i) o nível de uso do Google Classroom tem um impacto positivo no número de alunos matriculados; (ii) os recursos disponibilizados pela equipe acadêmica também confirmam a adequação do uso do Google Classroom, onde, sem um número significativo de recursos, não há aumento na matrícula dos alunos; (iii) existe uma relação inversa entre a idade e o uso do LMS, atingindo um máximo aos 39 anos, o que está de acordo com nossas expectativas devido à alfabetização em Tecnologia da Informação (TI) necessária para o uso de tecnologias. Membros mais velhos da equipe acadêmica têm um nível mais baixo de alfabetização em TI. O estudo conclui, portanto, que para aprimorar o uso do LMS pelos alunos, os instrutores devem considerar adicionar recursos e aumentar seu nível de apropriação de uso do LMS.

Esses resultados chamam atenção, significativamente, para a importância da formação dos professores em relação à alfabetização em Tecnologia da Informação. Na verdade, as novas práticas de leitura e escrita que se estabelecem no meio digital vêm condicionando uma nova definição neste contexto, a do Letramento Digital [Saboia et al. 2014], onde os recursos tecnológicos propõe novos olhares e ressignificações quanto à mediação dos sujeitos, meios e contextos sociais. Em Moura et al. [Moura et al. 2019], uma revisão sistemática recente sobre “formação de professores” e “letramento digital” buscou entender o estado da arte entre os anos de 2014 e 2018. Entre outras observações, o estudo destacou um número reduzido de trabalhos, e um campo ainda fértil para novas problematizações e avaliações empíricas.

Importante destacar alguns desafios para o letramento digital, como a resistência dos docentes para a incorporação das tecnologias na construção de novas potencialidades (bem como o aprimoramento de outras já existentes) no processo de ensino-aprendizagem. Para isto, Pimentel [Pimentel 2007] ressalta a necessidade de planejar com cautela o letramento digital. Assim, compreender que o espaço remoto de aprendizagem requer um planejamento metodológico diferente do ensino presencial é um ponto de partida importante para que não se atribua aos recursos tecnológicos um poder exclusivo de tornar a aprendizagem eficiente. Saber aplicar adequadamente a ferramenta às demandas didáticas é fundamental para evitar que ineficiências metodológicas, não oriundas das limitações de recurso e sim da prática pedagógica do professor, possam alimentar argumentos de resistência à tecnologia.

Fica claro que tal temática deve receber a devida atenção e aprofundamento em estudos, considerando que a TI pode ser um suporte viável às práticas educativas, independente, inclusive, das situações de crise. A tomada de consciência sobre a importância deste tipo de formação exige compreensão das estratégias que favorecem a alfabetização em TI, promovendo a compreensão dos limites, superando resistências e compreendendo as oportunidades oferecidas por estas ferramentas, inclusive na prática pedagógica.

3. Percorso Metodológico

Este projeto engloba, além da formação docente, 2 (duas) pesquisas quantitativas realizadas através de questionários estruturados e disponibilizados em plataformas on-line. O primeiro questionário foi implementado antes da formação, com 200 professores da Universidade de Pernambuco, de diferentes *campus* interiorizados, com o intuito de checar (além de informações para o escalonamento das turmas): (i) o acesso docente à Internet, (ii) o uso prévio de LMS seja como professor, tutor, ou aluno, e (iii) o nível de conhecimento dos docentes acerca do ferramental tecnológico do *Google for Education*. A Figura 1 destaca os principais resultados encontrados.

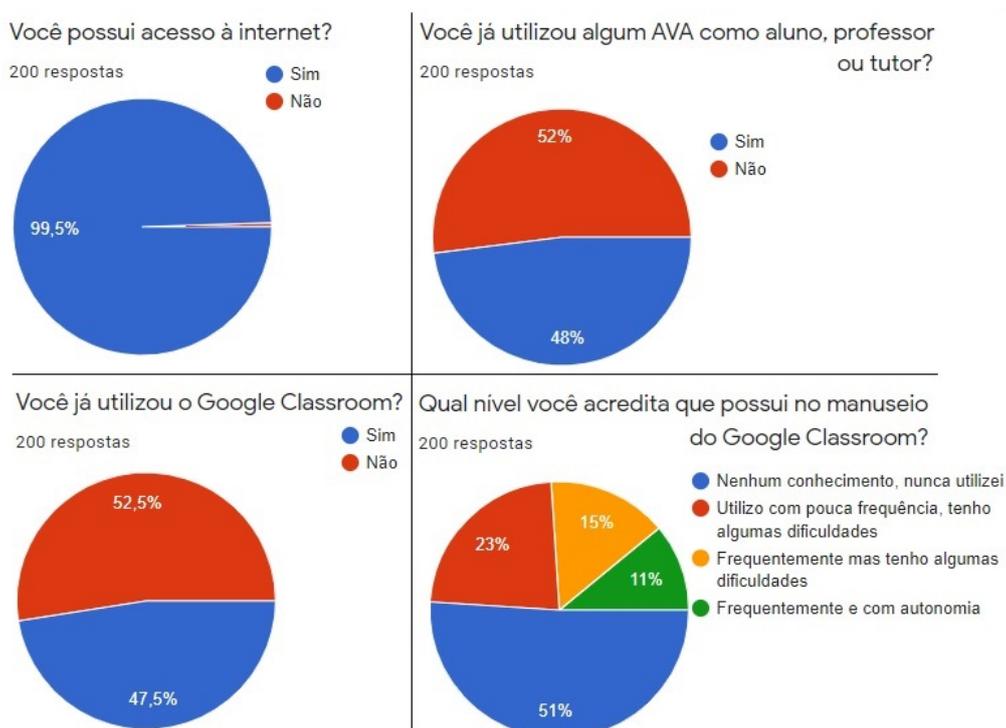


Figura 1. Resultado do Formulário Anterior à Formação. Fonte: Própria.

Após a análise dos resultados deste formulário, foi possível perceber que muitos professores nunca tinham utilizado ambientes virtuais de aprendizagem, incluindo o classroom, tendo apenas 11% da amostra indicado o uso frequente e com autonomia do Google Classroom. Além disso, identificou-se a necessidade e desejo por parte dos professores de uma formação adicional e, diante disso, foi proposta uma formação docente para o Google Classroom. O curso foi baseado no modelo de Educação On-line e, intencionalmente, foi implementado na própria plataforma Classroom. A sequência didática foi estabelecida pelos dois coordenadores do curso, e contou também com a ajuda de Professores Tutores para a gravação dos vídeos e para a administração das 11 turmas abertas, com uma média de 12 alunos - professores participantes - em cada. Ao total, participaram 139 alunos. Esta etapa de planejamento durou aproximadamente 15 horas, contemplando a gravação dos vídeos, e a construção de uma Sala de Aula Modelo, que foi posteriormente replicada nas 11 turmas pelo próprios Professores tutores/colaboradores.

Os docentes participantes tiveram acesso a dois módulos, um a cada semana. O primeiro módulo teve como objetivo apresentar as ferramentas como Google Documen-

tos, Apresentações, Formulários, e Drive, relacionando tais ferramentas às aplicabilidades pedagógicas. Esse *background* anterior seria fundamental para que o professor pudesse enriquecer posteriormente sua proposta pedagógica no LMS. Além disso, o primeiro módulo teve como objetivo proporcionar aos docentes o reconhecimento e familiarização do ambiente virtual da Sala de Aula do Google, como aluno, a fim de que pudessem entender a importância de determinados procedimentos na construção do ambiente, bem como, compreender empaticamente as dificuldades de uso que porventura seus alunos poderão apresentar. Já no módulo 2, foram apresentadas ferramentas básicas e avançadas no Google Sala de aula, tais como: postar atividades, atribuir notas e rubricas, dar *feedback* por comentários, fazer *download* de diários de classe, entre outros. A cada semana, foram realizadas duas atividades síncronas, com até 1h de duração, onde os professores e alunos se encontraram para tirar dúvidas, aprofundar conhecimentos e identificar melhorias nas aprendizagens. As atividades assíncronas constituíram cerca de 70% do curso e puderam ser realizadas sob demanda de tempo do aluno, desde que cumprido os prazos estabelecidos no cronograma disponível dentro do ambiente virtual. As atividades foram sempre mediadas por vídeos instrucionais curtos, sempre com a presença da imagem dos instrutor junto à gravação da tela. A opção por vídeos curtos vem da necessidade de ter uma comunicação dinâmica, pontual, direta, diminuindo ainda eventuais problemas de infraestrutura quando se dimensiona (em excesso) mídias digitais [Fantinel et al. 2013].

Foram disponibilizados documentos, *hyperlinks* e, ao final de cada atividade, eram sugeridas ações práticas para treinamento das novas habilidades para interação dos alunos no espaço da sala de aula virtual, a fim de aprenderem de forma colaborativa. A gravação dos vídeos, os encontros e as interações virtuais foram sempre mediados por professores tutores, docentes da mesma universidade que se propuseram a realizar trocas colaborativas entre os colegas de trabalho. Eles também acompanharam e avaliaram processualmente o desempenho dos alunos (professores participantes), fazendo uso das atividades síncronas para redirecionar ou retomar os processos não consolidados. Ao final do curso, os professores participantes foram convidados a responder um outro formulário com breves questões sobre a formação, cujos dados são expostos e analisados na Seção 4.

4. Resultados Alcançados

Os dados a serem apresentados referem-se a 49% da amostra dos professores (68 respondentes) que realizaram o curso e gentilmente aceitaram participar da pesquisa. O novo formulário foi aplicado após o último encontro síncrono do módulo 2, permitindo que os docentes respondessem com a formação concluída. A primeira pergunta referia-se à **mensuração pessoal da aprendizagem no curso**. Essa é uma pergunta relevante, dado que muitos professores no levantamento inicial apontavam não ter conhecimento pessoal de ambientes virtuais de aprendizagem, o que pode indicar que talvez também não tivessem experiências relacionadas a cursos *on-line*. Conforme dados indicados na Figura 2, 91,2% da amostra indicaram seu desempenho entre 8 e 10, considerando uma escala de 0 a 10. Apenas 7,4% (equivalente a 5 professores) indicaram o nível 7 e, finalmente, 1,5% (referente a um professor) votou no nível 5.

Ao analisarmos as respostas abertas da pesquisa acerca do curso, encontramos respostas e elogios positivos sobre o curso, mas também considerações sobre questões de ordem pessoal, tais como: (i) “*Achei o curso, as instruções muito válidas. Os professores muito atenciosos e disponíveis. Confesso que por muitos plantões e a rotina, ainda não*



Figura 2. Mensuração do Aprendizado na Formação Proposta. Fonte: Própria.

conclui as últimas aulas, por isso minha insegurança ainda, mas estou treinando. Os vídeos são bem explicativos.” e (ii) “Ainda preciso praticar os ensinamentos”. O aluno que atribuiu nível 5 no aprendizado fez o seguinte comentário: “Que fosse bem mais fácil a formação do Classroom”. Esses comentários apontam para duas informações importantes a considerar ao realizar o planejamento de cursos on-line: (1) a importância de incentivar a autonomia, disciplina e autorregulação do estudante em relação aos seus próprios processos de aprendizagem e (2) a necessidade do docente pensar sobre estratégias de individualização de ensino para seus alunos. Essas duas variáveis, certamente, farão diferença para melhor aproveitamento pedagógico.

Na Figura 3, é possível perceber **quanto os professores consideram válidas formações desta natureza para a prática de aulas virtuais**, visto que 97,1% apontaram para relevância entre nível 8 a 10, tendo 82,4% da amostra total indicado nível 10 de relevância. Dos dois alunos que indicaram nível 7, representando 2,9% da amostra, é possível observar ainda receios e inseguranças, já que alguns docentes estão iniciando nesta modalidade no processo de ensino-aprendizagem. É o que se observa ao analisar o comentário livre de um destes participantes, ao mencionar que: “Ainda tenho certa dificuldade no método EAD, o curso contribuiu para que iniciasse meus estudos com esse tipo de ferramenta.” Isso aponta para a relevância de que o docente vivencie experiências metodológicas como discentes, a fim de que possa empaticamente compreender as possibilidades e dificuldades que, porventura, seus próprios alunos possam vir a apresentar.

No que se refere às duas perguntas abertas, ambas eram de caráter obrigatório. Uma delas era a seguinte: **“Pretendes aplicar o aprendizado em um possível retorno das aulas, seguindo uma abordagem de Ensino Remoto/Virtual?”**. Todos os alunos responderam que sim, e destacando-se comentários, tais como: “Pretendo Aplicar o Uso do Classroom, mesmo se for possível o retorno as aulas presenciais” e “Pretendo, em ensino híbrido.” Estes resultados corroboram com o reconhecimento do uso das ferramentas em situações para além de crises e atreladas a novas metodologias ativas de ensino. Uma das repostas ao questionamento realizado chama a atenção para a compreensão da ferramenta como meio e não como fim. Quando questionado sobre a pretensão de aplicar os novos conhecimentos à sua prática pedagógica, o professor respondeu: “Sim, no âmbito

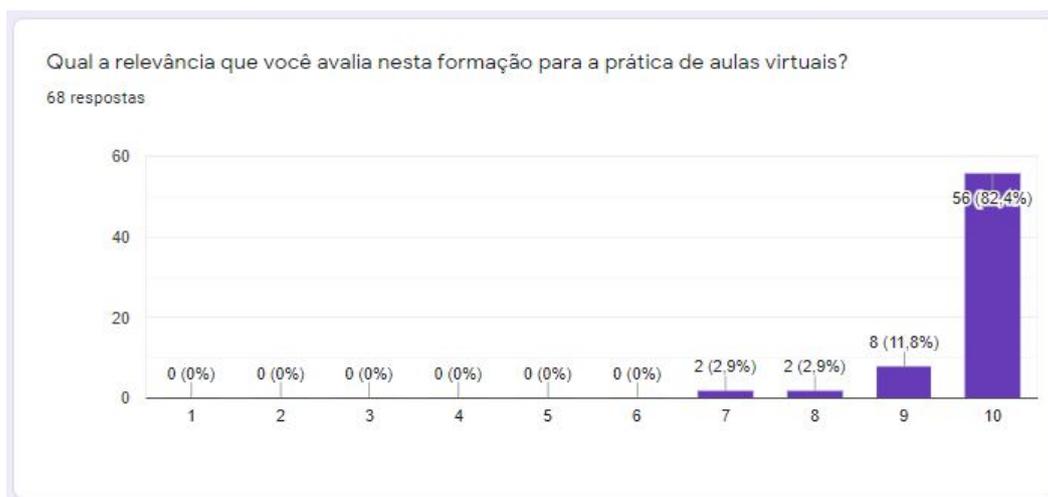


Figura 3. Relevância da Formação para a prática de aulas virtuais. Fonte:Própria.

das atividades teóricas, a princípio”, o que parece indicar que é importante apresentar meios para que haja transferência de aprendizagem para outras situações, o que requer conhecimentos metodológicos para poder fazer uso de todas as possibilidades oferecidas pela ferramenta. As práticas pedagógicas dentro do âmbito das metodologias ativas, como o PBL (*Problem Based Learning* - ou Aprendizagem baseada em Problemas), por exemplo, podem apontar solução viável para a complementaridade entre a teoria e a prática.

Os **comentários abertos** também apontaram para reflexões importantes. Eles foram analisados com o auxílio da ferramenta Voyant Tools¹, um ambiente web que permite aprofundamento na leitura e investigações textuais. Para isto, a Figura 4 à esquerda destaca uma nuvem de palavras, e à direita exibe um gráfico de tendência dos termos mais usados. Com o auxílio da ferramenta, portanto, é possível categorizar os comentários dos docentes participantes em torno de alguns termos/palavras mais utilizados como: curso/formação, vídeos, aulas, e professores.

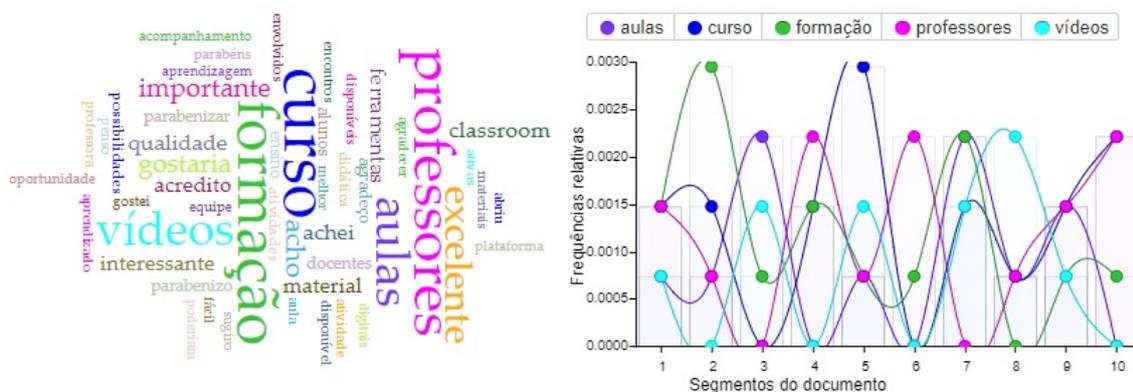


Figura 4. Análise Textual

Como visto, a palavra *professor*, apresenta alto índice de referência, o que pode apontar a relevância da mediação e humanização, ainda que as atividades pedagógicas sejam realizadas à distância. Destaca-se, portanto, a importância das relações construídas

¹<https://voyant-tools.org/>

nesta experiência, ressaltando a validade e extrema relevância dos encontros síncronos, como destacado nestes trechos a seguir, que reforçam o argumento: (i) “*Sugiro mais conhecimentos compartilhados como esse. (...) Os colegas são ótimos!*”; (ii) “*Os encontros síncronos também foram muito proveitosos.*”; (iii) “*Acho importante manter a interação com os professores que se empenharam em dar esta formação, por ter certeza da necessidade futura de tirar dúvidas, quando iniciarem-se as aulas*”; e (iv) “*O material disponibilizado na plataforma está excelente! Os encontros síncronos também foram muito importantes, uma vez que nos possibilitou o compartilhamento de informações fundamentais*”.

Um outro ponto a se considerar foram as referências ao vídeos curtos e propostas objetivas da sequência didática e articuladas com as necessidades práticas: (i) “*Tutor muito engajado. Vídeos curtos e diretos. [...]*”; (ii) “*Ótimo formato. Gostei muito da objetividade dos vídeos, que agrega bem a ideia de uma atividade assíncrona. [...]*”; e (iii) “*Acho que os vídeos curtos foram uma ótima estratégia*”. Também foi perceptível a importância em atender, de forma criteriosa, a vários estilos de aprendizagem, além de disponibilizar os materiais para futuras consultas: (i) “*Faz-se importante que o material do curso permaneça disponível para consulta diante de alguma dúvida que venha a surgir.*”; e (ii) “*Acho que os vídeos poderiam ser listados agora numa plataforma específica para que os professores possam usar de consulta.*”

O curso apontou para outras necessidades do professor e o reconhecimento da necessidade de formação permanente. Ao que parece, o nível de satisfação na vivência dos processos de aprendizagem acrescentou motivação para novas experiências dessa natureza. É possível identificar relatos sobre o assunto em alguns trechos, como: (i) “*Acredito que seria muito interessante manter esse tipo de atividade. Poderíamos também criar uma atividade semelhante para discutir sobre metodologias ativas que pudessem ser utilizadas a distância.*”; (ii) “*Agradeço a iniciativa e penso que elas poderiam ser oferecidas na pós Pandemia,[...], nas semanas universitárias. Também penso que um curso voltado para metodologias ativas e uso de tecnologias seria importante para os docentes.*”; (iii) “*Penso que processos formativos institucionais para docentes deveriam ser obrigatórios e periódicos e levados em considerando para progressões profissionais*”; e (iv) “*Na verdade é uma solicitação: Vamos fazer uma formação como essa para trocar experiências em metodologias ativas em ensino híbrido?????*”.

As potencialidades da suíte de aplicativos e extensões da plataforma *Google for Education* também foram destaques. É um importante indicativo para aquelas instituições que precisam se voltar para este novo formato, e não possuem infraestrutura escalável, nem disponibilidade de capital humano para atender as necessidades em estrutura e manter um LMS: (i) “*Abriu a visão para recursos digitais de fácil acesso, dos quais não tinha conhecimento de como usá-los*”; (ii) “*Fiquei muito empolgado com as possibilidades que a plataforma nos possibilita. Fiquei muito feliz com o curso e pretendo ampliar o aprendizado, bem como aplicar nas minhas turmas.*”; e (iii) “*Achei muito bom conhecer o Google Classroom e suas possibilidades. Achei tudo muito interessante, inclusive a forma que o curso foi estruturado*”. Ademais, em comparação a outros ambientes, o Google Classroom apresenta mais benefício quando comparados a outras LMS, seja pela acessibilidade a um aplicativo móvel gratuito, pela escalabilidade ao suportar milhares de acessos simultâneos, pela facilidade de uso, confiabilidade, ou mesmo por forne-

cer uma plataforma semelhante à interface de outras redes sociais, tal como o Facebook [Jakkaew and Hemrungrote 2017].

Embora com menor frequência, outras arguições pertinentes e positivamente validadas, foram a proposta de uma formação distribuída em um grupo amplo de docentes, como em *“A inclusão de vários professores foi muito proveitosa para experimentarmos mais de uma forma de utilizar as ferramentas.”* Destacável também a percepção de que a formação transcende o espaço da sala da aula, permitindo novas possibilidades em outros contextos: *“O aprendizado foi muito importante, não só para atividades de ensino, pois as ferramentas estudadas são muito úteis no cotidiano da vida moderna.”*

Faz-se necessário destacar também as críticas que podem melhorar outras futuras formações. Cabe aqui mencionar o fator temporal, onde docentes alegaram a necessidade de uma abordagem um pouco mais lenta, ressaltando a importância de observar sempre os diferentes ritmos de aprendizagem: (i) *“Aprendizagem muito rápida. Pessoalmente, tenho dificuldades de aprender com pressão...”*; e (ii) *“[...] sei que existe uma urgência de fazer as coisas, a vontade de fazer é muito boa, mas precisamos rever a forma aligeirada [...]”*.

Vale, portanto, considerar que a atenção à individualização do ensino é uma importante variável em qualquer processo de ensino-aprendizagem, seja este realizado de forma presencial ou não. Mapear as possibilidades para realizar isso usando a tecnologia, certamente ajudará os professores a perceberem o potencial do uso desses recursos na garantia de processos de aprendizagem mais personalizados.

5. Considerações Finais

Este estudo foi derivado a partir de uma série de análises e reflexões acerca do projeto de formação docente realizado na Universidade de Pernambuco. Quanto à formação, é possível elencar os principais *insights* observados. Primeiro, projetos de letramento digital precisam ser continuamente pensados e repensados, evitando uma ação puramente reativa às crises (de saúde, sociais, políticas, entre outras) vivenciadas. A plataforma Google For Education fomenta um leque de possibilidades, resignificando o processo de ensino-aprendizagem. A metodologia de vídeos curtos, porém pontuais e objetivos, foi bem avaliada, o que sugere um modelo potencialmente adequado também para a interação docente x discente nas salas de aulas virtuais. Em um ambiente universitário, com docentes pertencentes a distintas faixas etárias, é visível como as TICs ainda são vistas como barreiras, principalmente na faixa daqueles em que o contato com as TICs não ocorrem de “maneira natural”. Ao contrário, geralmente são decorrentes de necessidades externas e alheias ao seu contexto.

No curto prazo, a etapa seguinte deste projeto será a formação discente, a ser realizada com alunos monitores; algo repetidamente solicitado pelos docentes ao longo da formação. Estes servirão como multiplicadores nas turmas, o que possibilitará novas reflexões, além de corroborar com outras apresentadas neste presente estudo. Já no longo prazo, a ideia é materializar um projeto acadêmico para que estas formações ocorram, como sugerido, de maneira sistemática, incorporando naturalmente na vivência acadêmica do docente e do discente. Por fim, vale à pena ressaltar que os resultados alcançados foram bastante positivos, algo respaldado também pela solicitação de outros dois *campi* da mesma Universidade em replicar a formação.

Referências

- Abazi-Bexheti, L., Kadriu, A., Apostolova-Trpkovska, M., Jajaga, E., and Abazi-Alili, H. (2018). Lms solution: Evidence of google classroom usage in higher education. *Business Systems Research Journal*, 9(1):31 – 43.
- Beira, D. and Nakamoto, P. (2016). A formação docente inicial e continuada prepara os professores para o uso das tecnologias de informação e comunicação (tics) em sala de aula? *Anais do Workshop de Informática na Escola*, 22(1):825.
- Carneiro, J., Lopes, A., and Neto, E. (2018). A utilização do google sala de aula na educação básica: uma plataforma pedagógica de apoio à educação contextualizada. *Anais do Workshop de Informática na Escola*, 24(1):401.
- Coelho, I. M. W. S. (2019). O uso do google classroom em contextos híbridos: uma análise das práticas interativas no ensino-aprendizagem de línguas. *REVISTA EDa-PECI - Educação a Distância e Práticas Educativas Comunicacionais e Interculturais*, 19(1):107–120.
- Costa, I., Mandú, F., Costa, C., Ribeiro, A., and Couto, D. (2019). Google sala de aula como interface de aprendizagem baseada em problema (abp) no ensino superior. *Anais do Workshop de Informática na Escola*, 25(1):792.
- Fantinel, P., Angelo, N. P., and Angelo, D. (2013). Mídias digitais na educação a distância online. In *Nuevas Ideas en Informática Educativa, Congreso Internacional de Informática Educativa*, volume 9. Sociedade Brasileira de Computação.
- Jakkaew, P. and Hemrungrote, S. (2017). The use of utaut2 model for understanding student perceptions using google classroom: A case study of introduction to information technology course. In *2017 International Conference on Digital Arts, Media and Technology (ICDAMT)*, pages 205–209.
- Moura, K., Carvalho, M., and Mion, M. (2019). O letramento digital na formação de professores: uma revisão sistemática das produções. *Brazilian Symposium on Computers in Education (Simpósio Brasileiro de Informática na Educação - SBIE)*, 30(1):606.
- Oliveira, M. A. and Carreiro, E. d. L. P. (2020). O novo normal da educação, quando o virtual não é fictício. *REVISTA LAGOS*, 11(1):1–3.
- Pimentel, F. S. C. (2007). Formação de professores e novas tecnologias: possibilidades e desafios da utilização de webquest e webfólio na formação continuada.
- Saboia, J., Granville, M. L., Gianotti, R., ao Maria, S. A. A., and Behar, P. A. (2014). Habilidades para letramento digital: Um estudo comparativo entre alunos de curso oferecido nas modalidades à distância e presencial. *Anais do Workshop de Informática na Escola*, 20(1).
- Zednik, H., Tarouco, L. M. R., Klering, L., García-Valcárcel, A., and Guerra, E. P. M. (2014). Tecnologias digitais na educação: proposta taxonômica para apoio à integração da tecnologia em sala de aula. *Anais do Workshop de Informática na Escola*, 20(1):507.