

ENSINO DE DIDÁTICA DE MODO REMOTO NOS CURSOS DE LICENCIATURAS DE UNIVERSIDADES PÚBLICAS: A VISÃO DOS ESTUDANTES

Nadiane Feldkercher¹

Universidade Estadual de Maringá

Lui Nörnberg²

Universidade Federal de Pelotas

Marilza Vanessa Rosa Suanno³

Universidade Federal de Goiás

RESUMO

No artigo analisamos, na perspectiva dos estudantes dos cursos de licenciatura de universidades públicas brasileiras, o ensino de Didática de modo remoto emergencial em tempos de pandemia, identificando os desafios e as potencialidades vividos face ao uso das tecnologias digitais. A pesquisa empírica assumiu abordagem quanti-qualitativa, utilizando questionário on-line para a coleta para a coleta de percepções dos estudantes de licenciaturas de universidades brasileiras públicas que cursaram o componente curricular de Didática de modo remoto. A base teórica e analítica situa-se no campo da Didática e os resultados contemplam as condições de acesso e uso de tecnologias digitais, a articulação do ensino de Didática e das tecnologias digitais, seus desafios e possibilidades. Alguns estudantes criticaram o ensino remoto emergencial (ERE) dada as desigualdades no acesso e na utilização de recursos, sinalizando a necessidade de aprimoramento dos processos de ensino em ambientes virtuais. Eles destacaram, ainda, a importância da incorporação das tecnologias educacionais digitais (TEDs) em sua formação e em suas práticas docentes e apontaram que os conteúdos estudados foram pertinentes. Porém, percebemos que os estudantes apresentaram uma visão limitada do que seja a Didática, valorando o planejamento e a organização do ensino, sem contextualiza-lo e sem apontar suas bases teóricas.

Palavras-chave: Didática; Ensino remoto emergencial; Tecnologias digitais; Formação de professores.

1 Doutora em Educação (UFPEL). Docente na Universidade Estadual de Maringá (UEM), Maringá, Paraná, Brasil. Endereço para correspondência: Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas Letras e Artes, Departamento de Teoria e Prática da Educação, Av. Colombo, 5.790, Bloco I-12, sala 220, Jd. Universitário, 87020900 - Maringá, PR - Brasil. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-8208-3369>. E-mail: nadianef@gmail.com.

2 Doutor em Educação (UNISINOS). Docente na Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), Pelotas, Rio Grande do Sul, Brasil. Endereço para correspondência: Universidade Federal de Pelotas, Unidades e Cursos de Graduação, Faculdade de Educação (FaE), Rua Marechal Deodoro, 154, Centro, 96020220 - Pelotas, RS - Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0075-9733>. E-mail: luinornberg@gmail.com.

3 Doutora em Educação (UCB). Docente na Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia, Goiás, Brasil. Endereço para correspondência: Universidade Federal de Goiás, Rua 235, S/N, Setor Universitário, 74605-050 - Goiânia, GO - Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5892-1484>. E-mail: marilzasuanno@uol.com.br.

TEACHING DIDACTICS REMOTELY IN UNDERGRADUATE COURSES AT PUBLIC UNIVERSITIES: THE STUDENTS' VIEW

ABSTRACT

In the article, we analyze, from the perspective of undergraduate students at Brazilian public universities, the teaching of Didactics in an emergency remote way in times of pandemic, identifying the challenges and potential experienced in the face of the use of digital technologies. The empirical research took a quantitative-qualitative approach, using an online questionnaire to collect perceptions of undergraduate students from public Brazilian universities who attended the curricular component of Didactics remotely. The theoretical and analytical basis is located in the field of Didactics and the results include the conditions of access and use of digital technologies, the articulation of Didactics teaching and digital technologies, their challenges and possibilities. Some students criticized the emergency remote teaching (ERE) given the inequalities in access and use of resources, signaling the need to improve teaching processes in virtual environments. They also highlighted the importance of incorporating digital educational technologies (TEDs) into their training and teaching practices and that the contents studied were relevant. However, we noticed that the students had a limited view of what Didactics is, valuing the planning and organization of teaching, without contextualizing it and without pointing out its theoretical bases.

Keywords: Didactics; Emergency remote teaching; Digital technologies; Teacher education.

ENSEÑANZA DIDÁCTICA A DISTANCIA EN CURSOS DE PREGRADO EN UNIVERSIDADES PÚBLICAS: VISIONES DE LOS ESTUDIANTES

RESUMEN

En el artículo analizamos, desde la perspectiva de estudiantes de pregrado de universidades públicas brasileñas, la enseñanza de la Didáctica en modalidad remota de emergencia en tiempos de pandemia, identificando los desafíos y potencialidades vividas en el uso de las tecnologías digitales. La investigación empírica adoptó un enfoque cuantitativo-cualitativo, utilizando un cuestionario en línea para recopilar percepciones de estudiantes de pregrado de universidades públicas brasileñas que cursaron el componente curricular de Didáctica de forma remota. La base teórica y analítica se ubica en el campo de la Didáctica y los resultados incluyen las condiciones de acceso y uso de las tecnologías digitales, la articulación de la enseñanza de la Didáctica y las tecnologías digitales, sus desafíos y posibilidades. Algunos estudiantes criticaron la enseñanza remota de emergencia (ERE) ante las desigualdades en el acceso y uso de los recursos, señalando la necesidad de mejorar los procesos de enseñanza en entornos virtuales. También resaltaron la importancia de incorporar las tecnologías educativas digitales (TED) en sus prácticas formativas y docentes y señalaron que los contenidos estudiados fueron relevantes. Sin embargo, notamos que los estudiantes presentaron una visión limitada de lo que es la Didáctica, valorando la planificación y organización de la enseñanza, sin contextualizarla y sin señalar sus bases teóricas.

Palabras clave: Didáctica; Enseñanza remota de emergencia; Tecnologías digitales; Formación de profesores.

INTRODUÇÃO

Os primeiros casos de coronavírus no Brasil foram confirmados no início de 2020. O vírus é conhecido também por SARS-CoV-2 e causa a doença COVID-19. Esse vírus, que afetou todos os países do planeta, propagou “o medo caótico generalizado e a morte sem fronteiras causados por um inimigo invisível” (Santos, 2020). A

pandemia trouxe muitas mudanças para a vida de todos, principalmente por ter como uma de suas maiores recomendações de prevenção o distanciamento e o isolamento de convívios sociais e evitando o contato físico. Por isso, muitas atividades que eram desenvolvidas de modo presencial, passaram a ser desenvolvidas de modo remoto, por meio da utilização de tecnologias digitais.

No âmbito educacional, não foi diferente. Inicialmente observamos uma expectativa da superação do vírus aliada à possibilidade do retorno às aulas presenciais. Porém, como a mutação do vírus e suas variantes, aliado a demora no processo de vacinação, as instituições de ensino, de todos os níveis e modalidades, foram, aos poucos, tendo que aderir ao ensino remoto emergencial (ERE). O ERE é uma medida excepcional, que permite que as atividades pedagógicas sejam desenvolvidas de modo não presencial, com a utilização de distintas estratégias, tecnologias digitais ou não, com o intento de possibilitar a integralização da carga horária formativa dos estudantes.

Entretanto, as distintas realidades e condições que as diferentes instituições, cursos, professores, estudantes possuem para efetivar o ensino remoto emergencial, acrescido da resistência, inicialmente, ao desenvolvimento das atividades pedagógicas de modo remoto, devido às inúmeras limitações, fez com que muitas instituições de educação superior, no período de entre março e junho de 2020, não desenvolveram as atividades de ensino, ficando restritas a algumas atividades de pesquisa, extensão e gestão. O cenário que evidenciava que o controle da disseminação do vírus ainda estava longe, fez com que estas instituições começassem a aderir ao ensino remoto na segunda metade de 2020. Segundo Saviani e Galvão (2021, p. 38), todas as universidades federais do Brasil, “(sessenta e nove unidades) adotaram o ‘ensino’ remoto, totalizando mais de um milhão e cem mil estudantes de graduação”. As universidades estaduais do país também aderiram a essa modalidade.

No entanto, adesão ao ensino remoto, evidencia situações preocupantes, como apontam os autores:

[...] as múltiplas determinações do “ensino” remoto, entre elas os interesses privatistas colocados para educação como mercadoria, a exclusão tecnológica, a ausência de democracia nos processos decisórios para adoção

desse modelo, a precarização e intensificação do trabalho para docentes e demais servidores das instituições. (Saviani; Galvão, 2021, p. 38).

Imersos nesse “novo” contexto de educação, interessou-nos pesquisar o ensino de Didática de modo remoto emergencial nas licenciaturas das universidades públicas federais e estaduais. Segundo Libâneo (2012) a Didática é simultaneamente ciência da educação, disciplina pedagógica, campo de investigação e exercício profissional. Enquanto disciplina pedagógica, a Didática é um importante componente curricular dos cursos de formação de professores, que tem como objeto de estudo o ensino e a aprendizagem que ocorrem em diferentes contextos, culturas, sociedades vinculadas a diferentes áreas do conhecimento.

Assim, a Didática tem por conteúdo a sistematização de conhecimentos e práticas referentes aos fundamentos, condições, modos e realização do ensino e da aprendizagem, visando o desenvolvimento das capacidades mentais e afetivas dos alunos (Libâneo; Freitas, 2007). Observamos que além dos aspectos cognitivos, a atenção é voltada também aos aspectos afetivos envolvidos ao ensinar e ao aprender. A Didática é teoria e prática do ensino e da aprendizagem, sendo o ensino compreendido como um tipo de prática educativa, uma modalidade de trabalho pedagógico que estuda objetivos, conteúdos, meios, condições do processo de ensino e do processo de aprendizagem. Enquanto teoria e prática do ensino, a Didática, simultaneamente, articula os conhecimentos a ensinar, os modos de aprender e as relações pedagógicas entre professores e estudantes, fundamentais para a mediação didática. Libâneo (2012, p. 28) compreende que a Didática reúne em seu conteúdo duas dimensões a serviço dos processos de ensino e de aprendizagem:

a lógica dos saberes disciplinares e a lógica da relação pedagógica. Permeando estas duas lógicas, introduz as práticas socioculturais e tudo o mais que aí se deve incluir, a trajetória social dos alunos, a vida cotidiana, as mídias, as identidades sociais e culturais, etc., já que são integrantes das relações pedagógicas. Em outras palavras, a didática é concebida como disciplina que busca melhor compreender como ações de ensino podem gerar ações de aprendizagem, tendo como referência os conteúdos das disciplinas, para propor meios que favoreçam a mútua transição de um a outro.

O autor ressalta que a Didática tem como uma de suas condicionantes o contexto sócio-histórico-cultural dos educandos. Nesta mesma direção, Severo e

Pimenta (2020) também ressalvam que é preciso situar historicamente os vários elementos implicados nas práticas educativas que são objetos de estudo da Didática.

Para Contreras (1990) a Didática incide na práxis do ensino, ou seja, a Didática tem papel fundamental nos processos de ensinar e de aprender, os quais são articulados às especificidades dos conteúdos, aos procedimentos e à organização do trabalho pedagógico. Conforme o autor, "A Didática é a disciplina que explica os processos de ensino-aprendizagem para propor sua realização de acordo com as finalidades educativas" (Contreras, 1990, p. 19, tradução nossa). Isso nos leva a compreender que a educação é uma prática que visa objetivos e, portanto, precisa ser planejada, precisa ser organizada didaticamente. Nesse sentido, Libâneo (2012, p. 39) ressalta que

Em situações específicas de ensino e aprendizagem tem como objeto de estudo o processo de ensino-aprendizagem em sua globalidade, isto é, suas finalidades sociais e pedagógicas, os princípios, as condições e os meios da direção e organização do ensino e da aprendizagem, pelos quais se assegura a mediação docente de objetivos, conteúdos, métodos, formas de gestão do ensino, tendo em vista a apropriação das experiências humanas social e historicamente desenvolvidas.

O autor ainda argumenta que o "núcleo do didático é, então, a mediação das relações do aluno com os objetos de conhecimento (aprendizagem), em condições socioculturais concretas" (2012, p. 41). Então, a Didática, seja como disciplina seja como exercício docente, leva em consideração os fundamentos teóricos, as condições para o desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem, os objetivos de aprendizagem, o conteúdo, os modos e os meios de realização, o planejamento, a gestão da classe, a relação professor-alunos-conteúdo, a avaliação dos processos. Em nossa compreensão todos esses aspectos devem ser discutidos e, de certa forma, experienciados na formação em Didática dos cursos de licenciatura.

Em se tratando de meios e recursos vale ressaltar que as tecnologias educacionais digitais (TEDs) e ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) cada vez mais ganham espaço nos processos de ensinar e de estimular o aprender. Com o advento da pandemia e por consequência do ERE é quase impossível visualizarmos que a formação em Didática nos cursos de licenciatura não seja ofertada tendo como base

esses recursos. Mas é preciso considerar que a Didática no contexto das TEDs não pode ocorrer como mera transposição de práticas exitosas desenvolvidas no ensino presencial (Silva; Toschi, 2015).

Arruda e Mill (2021, p. 13), ao discutirem as tecnologias digitais articuladas a formação de professores, argumentam “que cabe à escola formar nas e para as mídias, uma vez que elas são as atuais portadoras dos conteúdos apreendidos pelas pessoas”. Para que isso aconteça, as autoras apontam a necessidade de mudanças nos cursos de formação de professores relativas tanto ao uso dessas tecnologias durante o processo formativo quanto à formação tecnológica dos próprios docentes universitários. Ou seja, por vezes as condições dos professores universitários - ou a “falta de habilidades digitais” (CGI.br, 2020, p. 59) - não favorece a formação com o uso de TEDs e para o uso das TEDs nas futuras práticas pedagógicas dos licenciandos.

Ainda, a grande demanda ou até mesmo as transformações trazidas pelas TEDs se intensificaram no contexto pandêmico. Assim como Kenski (2003) consideramos que a incorporação das tecnologias no ensino, tanto presencial quanto a distância, é um desafio para professores e alunos, porém é também uma oportunidade para fugir de práticas rotineiras e limites físicos da sala de aula. Destaca ainda que ao se assumir as tecnologias como possibilidades didáticas deve-se buscar uma outra lógica para a organização metodológica do conteúdo a ser trabalhado, envolvendo a exploração de novos tipos de raciocínios, variadas reflexões, a aproximação de distintos conhecimentos, aspectos emocionais, intuições e percepções sensoriais para a compreensão do conhecimento. Schlemmer; Di Felice e Serra (2020, p. 1) enfatizam essa ideia ao ponderar que a “digitalização do mundo e a conexão generalizada” possibilitam a construção de redes e de arquiteturas conectivas interagentes, nas quais a aprendizagem passa a ser compreendida, a partir de uma lógica ecossistêmica”. O olhar atento a essas novas formas de organizar o ensino e de aprender são também uma das preocupações da Didática.

Dito de outro modo, a Didática está sendo desafiada, e a situação pandêmica não só materializou este desafio, mas convocou a Didática a reorganizar o ambiente de aprendizagem a partir do constructo de uma aprendizagem que considere diferentes mediações, isso “[...] implica entendê-la em sua dupla mediação, a do professor e a do

meio a que o estudante tem acesso” (Toschi, 2010, p. 176). Lenoir (2011) em seus estudos esclarece que a mediação tem duas dimensões: a cognitiva e a didática. A mediação cognitiva envolve uma relação dialética entre o sujeito e o objeto a ser aprendido. A mediação didática é concomitante a mediação cognitiva e tem o propósito de ativar a mediação cognitiva do aprendiz, sendo “[...] essencial para determinação de uma estrutura exterior, para além de si, e como ação que procura dar sentido ao objeto, tornando-o, assim, desejável ao sujeito” (Lenoir, 2011, p. 26). Silva e Toschi (2015) afirmam que nos ambientes virtuais de aprendizagem a dupla mediação é de suma importância, pois “os recursos tecnológicos se apoderam de elementos mediadores necessários para a realização de estudos nos AVA” (Silva; Toschi, 2015, p. 70).

Os estudos de Toschi (2010, 2011) sinalizam que dentro do contexto educativo dos ambientes virtuais de aprendizagem, existe na mediação didática a presença da espiral pedagógica que substitui o triângulo pedagógico “composto pelos três vértices professor-saber-aprendiz, para uma espiral” (Silva; Toschi, 2015, p.69). A espiral dinamiza a relação pedagógica, porque a mediação não está centralizada em um único componente. A autora questiona: “Na Sociedade da Informação o foco é a informação e o conhecimento? ou há outro foco? É preciso ter foco? Como ter foco na virtualidade se o que se tem são nós e os links?” (Toschi, 2010, p. 174). Por isso, a importância da espiral pedagógica, em que todos estão envolvidos no processo educativo.

Porém, não podemos deixar de mencionar que o acesso às TEDs não é uma realidade de todas as escolas, universidades, professores e estudantes. Precisamos considerar que o uso das TEDs, muitas vezes, colabora para que a desigualdade e exclusão, já presentes nos sistemas educativos tornem-se mais evidentes, e em tempos de pandemia, se ampliem.

O relatório da pesquisa do Comitê Gestor da Internet no Brasil - CGI.br sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nos domicílios brasileiros em 2019 alerta que “a pandemia tornou ainda mais evidente a exclusão digital de parcela significativa da população, que persiste em um contexto de desigualdades no acesso,

nas habilidades digitais e na capacidade de realizar atividades de maneira remota” (CGI.br, 2020, p. 59).

Tendo por base esse contexto e esses princípios teóricos, bem como a sequência de nossas investigações no âmbito do ensino da Didática de modo remoto no contexto da pandemia (ANDIPE, 2020), buscamos analisar as percepções dos estudantes dos cursos de licenciatura de universidades públicas sobre o ensino de Didática de modo remoto emergencial em tempos de pandemia, identificando os desafios e as potencialidades vividos face ao uso das tecnologias digitais. A pesquisa, de abordagem quanti-qualitativa e com caráter empírico, teve como contexto as universidades públicas (federais e estaduais) brasileiras. Optamos por não incluir outras instituições de educação superior públicas (centros universitários, institutos, faculdades isoladas) e as instituições privadas, considerando as características que lhes são próprias em termos de perfis, finalidades e contextos, muito diversos das universidades públicas. Nossos *lócus* de coleta de dados foram os cursos de licenciatura ofertados por essas instituições, pois é neste âmbito que se encontra nosso objeto de interesse: o ensino da Didática. Foram considerados os cursos de licenciatura ofertados de modo presencial e que, por circunstância da pandemia, passaram a ofertar as atividades de ensino de modo remoto.

Utilizamos um questionário *on-line*, no *Google Forms*, para a coleta de dados, por ele exigir respostas escritas, sem a necessidade da presença dos pesquisadores, por economizar tempo, atingir um número maior de participantes e por abranger uma área geográfica mais ampla (Marconi; Lakatos, 2002). A utilização do questionário *on-line* também se justificou pelo contexto de isolamento. O questionário foi composto por 43 questões fechadas e 22 questões abertas que focaram tanto nas condições dos estudantes de Didática para sua participação nas atividades pedagógicas em tempos de pandemia quanto no ensino de Didática no modo remoto, no contexto da pandemia.

Por e-mail, apresentamos a pesquisa aos coordenadores dos cursos e solicitamos sua divulgação junto aos estudantes de turmas de licenciatura que já tinham cursado ou estavam cursando o componente curricular de Didática de modo remoto durante a pandemia. Obtivemos a participação voluntária de 487 estudantes

que, após concordarem com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, responderam ao questionário.

Os estudantes tinham de 18 a 63 anos de idade sendo a faixa etária de 19 a 25 anos a mais representativa perfilando o total de 63,2%. Do total de estudantes, 69,2% identificou-se como mulher, 30,1% como homem, e 0,6% como outro, especificando sua identidade como não-binário e sem gênero. Quanto a cor ou raça, 48,3% declarou-se branco, 35,3% pardo, 14,4% preto, 1,4% amarelo e 0,6% indígena.

Quanto às características de seus domicílios, 87,5% vive com suas famílias, 6,4% compartilha domicílio, 5,7% vive sozinho e 0,4% assinalou a opção outro, não especificando sua moradia. Excetuando os 5,7% que reside sozinho, 27,1% vive com mais 3 pessoas, 26,7% vive com mais 2 pessoas, 19,3% vive com mais 1 pessoa, 13,1% vive com mais 4 pessoas, 6,1% vive com mais 5 pessoas, 1,2% vive com mais 4 pessoas, 0,6% vive com mais 7 pessoas e, 0,2% vive com mais 8.

Sobre suas situações financeiras, 29,8% mencionou ser bolsistas, 23,7% não tem renda, 20,1% possui até um salário mínimo, 16,6% possui de um a dois salários, 4,9% possui de três a quatro salários e, 4,9% possui mais de quatro salários. 70,2% dos estudantes não possui vínculo empregatício e 29,8% possui. Os que trabalham dedicam-se a essa atividade de 3 a 8 horas diárias. Ainda, 27,5% dos estudantes mencionou depender financeiramente dos pais, 20,3% sustenta-se pelo trabalho remunerado, 8% sustenta-se com bolsas de estudo, 8% depende dos pais e de bolsas de estudo, 5,7% depende do cônjuge, 4,7% sustenta-se com trabalho informal, 3% sustenta-se com remuneração de estágio não obrigatório. Os demais estudantes mesclam duas ou três dessas distintas opções para sustentarem-se.

Tivemos a participação de estudantes das cinco regiões do Brasil: 31,5% era do sul, 24% do sudeste, 20,7% do nordeste, 16% do centro-oeste e 7,8% do norte. 57% dos estudantes estavam vinculados a universidades federais e 43% a universidades estaduais. Vinculavam-se a cursos noturnos 57% dos estudantes, a cursos matutinos 18,9%, a cursos integrais 14% e a cursos vespertinos 10,1% dos estudantes. Dos serviços ofertados pela universidade, 21,9% dos estudantes mencionou utilizar a biblioteca, 15,6% utilizava tanto a biblioteca quanto o restaurante, 13,7% a biblioteca, o restaurante

e o laboratório de informática, 8,2% a biblioteca, o restaurante, o laboratório de informática e o transporte de apoio, 7,1% a biblioteca e o laboratório de informática, 6,5% o transporte de apoio e o restaurante e, os demais mesclam o uso destes e/ou outros serviços.

Entre os estudantes respondentes, 30,8% cursava Pedagogia, 12,9% Ciências Biológicas, 12,1% Letras em distintas habilitações, 10,9% História, 8,8% Geografia, 5,5% Matemática, 4,1% Filosofia. Com porcentagem menor, também tiveram estudantes dos cursos de Química, Educação Física, Ciências Sociais, Física, Enfermagem, Teatro, Música, Artes Visuais, Dança, Computação e Interdisciplinar em Educação do Campo: Ciências da Natureza. Ainda, 81,3% dos estudantes estavam cursando sua primeira graduação enquanto que 18,7% já possuía outra formação.

De modo geral, observamos um perfil de estudantes pertencentes às cinco regiões brasileiras, o que permite compreender a diversidade sócio, cultural, histórica e econômica. A maioria dos estudantes é jovem ou adulta, se identifica como mulher e da cor/raça branca. A maioria vive com a família, não possui vínculo empregatício e depende financeiramente dos pais. A maior parte dos respondentes estuda no noturno, cursa Pedagogia e utiliza os serviços ofertados pela universidade.

Na sequência do trabalho, apresentamos os demais dados da pesquisa, que são analisados em quatro eixos, a saber: condições de acesso e uso de tecnologias; tecnologias e ensino de Didática; desafios e possibilidades nos processos de interação e mediação do ensino remoto emergencial de Didática e; relevância, conteúdos e especificidades do ensino de Didática.

DESAFIOS E AS POTENCIALIDADES DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL DA DIDÁTICA

No eixo *Condições de acesso e uso de tecnologias* abordamos as tecnologias utilizadas pelos estudantes para acessar as aulas e desenvolver os trabalhos acadêmicos, as dificuldades e facilidades relativas aos equipamentos, a estrutura e ao acesso à internet e a conciliação entre atividades acadêmicas, de trabalho e domiciliares.

Para acessar as aulas remotas 47,4% dos estudantes mencionou usar celular e notebook, 14,2% utilizou o celular, 12,7% o notebook, 6,4% o celular e o computador de mesa, 3,7% o celular, o notebook e o computador de mesa. Alguns estudantes relataram usar tablet de modo isolado ou aliado a algum dos demais equipamentos. Outros relataram usar equipamento oferecido pela universidade aliado aos demais. Quatro estudantes mencionaram que utilizam somente o equipamento fornecido pela universidade para poder acompanhar as aulas remotas. Os estudantes desenvolvem seus trabalhos acadêmicos da seguinte forma: 56,1% utiliza editores de textos no computador, 10,9% utiliza editores de textos no computador e no smartphone, 9,4% utiliza editores de textos no computador e os faz de forma manuscrita, 9% utiliza editores de textos no smartphone, 7% utiliza editores de textos no computador, no smartphone e os faz de forma manuscrita, 4,1% faz de forma manuscrita e 3,5% utiliza editores de textos no smartphone e os faz de forma manuscrita.

O acesso à internet para 65% dos estudantes é via wi-fi, para 25,8% é via wi-fi e dados móveis, para 3,5% é via dados móveis, para 2,3% é via dados móveis financiados pela universidade e, os demais estudantes mesclam essas distintas formas de acessar a internet. Esses dados nos mostram que nem todos estudantes de cursos de licenciaturas de universidades públicas possuem equipamentos tecnológicos e acesso à internet apropriados para poderem participar das aulas remotas. A desigualdade sócio-econômica entre os estudantes brasileiros sempre esteve presente, mas em tempos de pandemia ela se amplia de modo exponencial e se evidencia nas desigualdades de acesso e de condições para a realização das atividades remotas (CGI.br, 2020). Apesar da implantação de políticas institucionais de assistência estudantil para inclusão digital ter viabilizado o acesso dos estudantes de baixa renda à internet e ao uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) em atividades acadêmicas de graduação no contexto da pandemia, ainda assim o acesso e a qualidade dos serviços é precária.

Questionamos os estudantes sobre as dificuldades e facilidades relativas às suas condições de equipamentos, estrutura e de acesso à internet para suas participações no ensino remoto emergencial. 69,4% dos respondentes afirmou que

seus equipamentos favorecem o acesso à internet. Deste percentual, a maioria indicou ter bons equipamentos - os quais não são emprestados nem compartilhados com familiares -, alegou ter internet de qualidade e apontou ter espaço adequado para estudar. Entretanto, alguns respondentes embora tenham ressaltado que seus equipamentos e acesso à internet favorecem, apontam que há outras variáveis que interferem, como por exemplo a instabilidade da rede de internet (variável mais recorrente), a falta de energia elétrica e o eventual compartilhamento dos equipamentos com outras pessoas. Assim, apesar de os estudantes indicarem condições favoráveis para suas participações no ensino remoto emergencial, há variáveis incontroláveis que acabam gerando a “exclusão tecnológica” (Saviani; Galvão, 2021, p. 38).

A exclusão tecnológica atingiu 23,2% dos estudantes. Eles mencionaram ter dificuldades de equipamentos e acesso à internet e, conseqüentemente, limitações para a participação nas aulas. Reafirmando o que já mencionamos que é a discrepância social e econômica entre os respondentes, discrepância essa expressa em algumas das respostas: “dificuldades financeiras para manutenção básica dos equipamentos”, “dificuldades de trabalhar com determinadas plataformas”, “desconforto em assistir as aulas e fazer os trabalhos pelo celular” e “notebook sem memória”. Esses relatos reafirmam a ideia de que as parcelas já vulneráveis da população são as que mais experienciam a precariedade do ensino remoto (CGI.br, 2020). Condições estas expressas também no perfil dos estudantes.

As condições que dificultam a participação dos estudantes no ensino remoto emergencial se resumem na falta de equipamentos adequados, nos equipamentos obsoletos, no compartilhamento desses equipamentos com outras pessoas, na instabilidade da internet, nas dificuldades de concentração, no local inapropriado para estudar, nas dificuldades de adaptação ao ERE. Diante dessas dificuldades os estudantes tendem a apresentar irritabilidade e cansaço para o acesso e participação nas aulas.

Ao abordarmos sobre a conciliação entre suas emoções e suas atividades acadêmicas, de trabalho e domiciliares. A maioria dos estudantes (61,6%) se sente abalada emocionalmente, o que demonstra que a pandemia não só torna mais visível,

mas também reforça o sofrimento (Santos, 2020). Ao descreverem como avaliam essa conciliação, os estudantes revelaram estado emocional e psíquico, majoritariamente definido pela ansiedade, seguida da exaustão, da frustração, da insegurança e da depressão. Além disso, alguns estudantes registraram, associado ao sofrimento psíquico, o desgaste emocional em decorrência do excesso de trabalho vivenciado nesse período e a difícil conciliação dos estudos, do trabalho e das atividades familiares

Os estudantes apresentaram possíveis fatores desencadeadores de suas condições emocionais dentre eles a situação pandêmica vivenciada, o isolamento, a postergação de planos profissionais e pessoais, a impossibilidade de estudar presencialmente, a dificuldade de se adaptar ao ERE, diagnósticos de depressão, incerteza com o futuro, não conseguir dar conta das atividades acadêmicas, não ter junto a família o apoio e as condições adequadas para estudar. Em tempos de pandemia, a fragilidade humana emerge e o “surto viral [...] evapora a segurança de um dia para o outro” (Santos, 2020, p. 6-7). Esse clima de fragilidade e insegurança predomina entre muitos seres humanos, impactando os modos e as condições de ser, de viver, de conviver, de estudar, de ensinar, de aprender.

No eixo *Tecnologias e ensino de Didática* reunimos os conhecimentos em TEDs e o uso delas na formação acadêmica; os recursos tecnológicos utilizados pelos professores de Didática; a utilização das TEDs nas aulas de Didática e no desenvolvimento de suas futuras práticas docentes; e a frequência de acesso ao AVA.

Ao tratar dos conhecimentos sobre as TEDs, os estudantes afirmam fazer uso intenso das TED em seu cotidiano. Mas quando se trata do uso delas para e o na e para formação acadêmica, 69,4% dos respondentes afirma ter médio conhecimento, 16,6% diz ter pouco conhecimento e apenas 14% afirma ter muito conhecimento. O baixo percentual de estudantes com um considerável domínio do uso das tecnologias pode expressar a “falta de habilidades digitais” (CGI.br, 2020, p. 59).

Já ao indicar em uma escala de 1 a 5, o quanto usam as TEDs em sua formação acadêmica o percentual sobe para 83% na escala 5, 12,4% na escala 4, 4,4% na escala 3 e 0,2% na escala 1. Observamos que a pandemia, por um lado, colocou no espaço virtual professores e estudantes com conhecimento precário do uso das TEDs para o ensino e

aprendizagem; por outro, provocou os estudantes a incorporarem as TEDs no âmbito da sua formação acadêmica. Os dados reforçam a ideia de que professores e estudantes, em tempos de pandemia, precisaram fazer rapidamente o uso de diferentes tecnologias digitais em rede, para dar sequência aos processos de ensino e de aprendizagem (Schlemmer; Di Felice; Serra, 2020).

Os recursos tecnológicos utilizados pelos professores de Didática e o percentil de seus usos foram distribuídos da seguinte forma: aulas síncronas 93,3%; leitura de textos 89,4%; ambientes virtuais de aprendizagem (Moodle e Google Sala de Aula) 81%; aulas assíncronas 74,19%; e-mails 70,5%; WhatsApp ou similares 62,8%; filmes e documentários 49,6%; fóruns 40,2%; vídeo-aulas 39,8%; chat 27,4%. Ainda, identificamos 7,7% de outros recursos utilizados pelos professores, os quais incluem, por exemplo, grupos e eventos fechados no Facebook criados para entrega de trabalhos, lives, portfólio via Padlet, uso de aplicativos como Joambord, Kahoot, quizzes, webfólio, podcast, mapa mental. Os percentis nos mostram que muitos professores utilizavam mais de um recurso para promover o ensino remoto. Chama-nos a atenção que as aulas síncronas e a leitura de textos foram os recursos mais utilizados, talvez em uma tentativa de transposição das atividades realizadas em aula presencial para o ensino remoto emergencial. O uso dos ambientes virtuais de aprendizagem poderia ser investigado, em outros estudos, para verificar se são usados ou não como repositórios de materiais e atividades. A diversidade dos recursos utilizados sugere que os professores mesclaram interações síncronas e assíncronas com os estudantes.

A utilização desses distintos recursos revela que os professores tiveram que superar o pouco de conhecimentos e as poucas habilidades tecnológicas que tinham - talvez por meio da autoformação e pela ajuda dos pares - precisando incorporá-los de modo rápido, em seus processos de ensino. Certamente foi um desafio para os professores desenvolverem esses conhecimentos e habilidades sobre o uso das tecnologias em rede. Desafio enfatizado também pela compreensão de que o uso das TEDs impõem uma reestruturação das práticas de ensino, para além dos recursos, incluindo metodologias e avaliação (Kenski, 2003) bem como uma nova concepção de aprendizagem (Schlemmer; Di Felice; Serra, 2020), ou seja, um outro modo de organizar os processos de ensinar e aprender.

Os estudantes avaliaram o nível de importância do uso das TEDs nas aulas de Didática, sendo que 93,4% dos estudantes afirmou ser muito importante. As justificativas sobre a importância se dividiram. Tiveram aqueles que atrelaram a importância das tecnologias ao fato de que somente com elas foi possível dar continuidade as aulas no contexto pandêmico. Outros afirmam que as aulas mediadas pelas TEDs auxiliam no processo de aprendizagem e na construção do conhecimento. Alguns apontaram que as aulas ficaram mais dinâmicas com o uso das TEDs na medida em que perceberam a diversificação dos procedimentos metodológicos e a ampliação dos referenciais teóricos através da diversificação de materiais.

Os estudantes reiteraram a importância das TEDs nas aulas de Didática afirmando que a prática docente precisa acompanhar os avanços tecnológicos e que cabe à Didática apresentar-lhes os recursos tecnológicos. Alegam também, que seu interesse pelo uso de tecnologias no campo educacional, bem como interesse por conhecer e refletir sobre possibilidades de interação e mediação em ambientes virtuais aumentou. Kenski (2003) corrobora com a percepção dos estudantes ao afirmar que as tecnologias fazem parte das nossas vidas e que no âmbito educacional elas são instrumentos de mediação dos processos de ensino e de aprendizagem.

Porém, para 6,09% dos respondentes a utilização das TEDs nas aulas de Didática tem pouca importância, uma vez que a relação presencial física entre os professores e os alunos é insubstituível. Sendo recorrente a afirmação: “nada substitui a aula presencial”. Para estes as TEDs deveriam ser utilizadas como apoio às aulas presenciais, em uma espécie de complemento. Esses relatos, em sua essência, demonstram a compreensão dos estudantes de que os processos de ensino e de aprendizagem ocorrem a partir de uma relação afetiva e física entre professor e alunos.

Os estudantes foram questionados sobre a importância da utilização das tecnologias digitais no desenvolvimento de suas futuras práticas docentes. 89,5% afirmou que é necessário e fundamental o uso das TEDs no fazer docente. A maior parte das justificativas concentra-se na afirmação de que estamos na era digital, e o uso massivo das tecnologias faz parte da nossa vida cotidiana, estando presente no trabalho, no lazer e no entretenimento, sendo necessário sua incorporação também na

educação. Argumentaram ainda que nosso compromisso enquanto professores é aprimorar a nossa forma de ensinar e que as TEDs tendem a tornam as aulas mais dinâmicas, intuitivas e lúdicas. Os respondentes sinalizam que com o ERE e a utilização das TDEs, nada no âmbito do fazer docente será como antes da pandemia, pois esse contexto abriu espaço para outras possibilidades de ensinar e aprender. Um dos estudantes considera esse um momento de inovação nos métodos de ensino. As respostas indicam que as TEDs, incluindo os ambientes virtuais de ensino e de aprendizagem, vieram para fazer parte das práticas docentes. As TEDs passaram a ser importantes tanto para o planejamento quanto para o desenvolvimento do ensino - práticas que são foco de estudo da Didática.

Damos destaque para um dos respondentes que ao mesmo tempo que defende a inserção das TEDs denuncia que “[...] grande parte dos professores não têm familiaridade com o uso desses recursos para fins educacionais e a maioria dos cursos de licenciaturas não oferece esse conhecimento a seu aluno que posteriormente será o professor [...]”. Este excerto, revela a distância das universidades em relação ao uso das TEDs, mostra que a formação com e para o uso das tecnologias, muitas vezes, fica restrita a um grupo de professores e/ou a um componente curricular. Arruda e Mill (2021, p. 1) concluem algo similar ao ponderarem que “em todos os níveis de formação docente há certa insipiência no que tange à formação tecnológica do docente e pesquisador, que possivelmente apresenta implicações na formação do jovem brasileiro na educação básica obrigatória”.

Por outro lado, 7,5% dos respondentes alega que a inserção das TEDs é pouco importante ou dispensável. Para esse percentil, atividades sensoriais, proporcionadas por métodos alternativos, possibilitam experiências diferentes. Outra justificativa foca na precariedade das condições de acesso à internet e a equipamentos tanto das escolas de educação básica públicas quanto de alguns alunos. Estes estudantes demonstraram suas preocupações com a “exclusão tecnológica” (Saviani; Galvão, 2021, p. 38) que acarreta também exclusões ante o direito dos educandos aprenderem.

Identificamos que 3% dos respondentes percebe o uso das TEDs como coadjuvante alegando que devem ser vistas e usadas sempre como recursos, com objetivos de uso bem definidos, não sendo a pauta principal da aula. Sugerem que as

TEDs sejam utilizadas como apoio às aulas presenciais sob o argumento de que "[...] há nuances do comportamento humano que necessita da percepção do professor em relação às dificuldades do aluno, que ficam complicadas de se perceber *on-line*." Outro respondente sugere que a utilização de TEDs nas práticas docentes não deve ultrapassar 30%, favorecendo as práticas presenciais com interação e contato humano. Mais uma vez os estudantes reiteram que o contato humano e a mediação pedagógica presencial tendem a facilitar a interação entre quem ensina e quem aprende e a aprendizagem dos alunos.

As atividades de ensino e de aprendizagens mediadas pelos ambientes virtuais de aprendizagem, principalmente no âmbito da Educação à Distância (EaD), não costumam ter regras ou controle de acessos. Nesses ambientes, a partir da mediação dos professores com o uso das TEDs, incentiva-se que os estudantes sejam autônomos para o desenvolvimento de suas aprendizagens. Temos ciência de que não podemos comparar a EaD ao ERE, porém reconhecemos algumas das práticas desenvolvidas na EaD e vemos seu potencial para o ERE. A partir dessa compreensão, abordamos a frequência de acesso ao AVA por parte dos estudantes. Os dados indicam que 34,9% dos estudantes acessava uma a duas vezes por semana o AVA; 26,9% de duas a três vezes por semana; 25,7% acessava todos os dias e 12,5% somente no dia da aula. Este último percentil aponta indícios de uma transposição da rotina da presencialidade para o ERE pois no contexto do ERE os alunos têm a possibilidade de acessar os ambientes em espaços/tempos diferentes do dia da aula. A efetividade e qualidade do processo educativo em ambientes virtuais de aprendizagem está implicado não pelo percentil de acesso, mas sim na interação entre professores e alunos, e alunos entre si. Para Toschi (2011) a mediação exige que o professor favoreça a interatividade e a construção colaborativa do conhecimento.

No eixo *Desafios e possibilidades nos processos de interação e mediação do ensino remoto emergencial de Didática*, abordamos a percepção dos estudantes participantes da pesquisa quanto à interação entre professor e aluno, a interação entre os colegas de turma, a disponibilidade dos professores para responderem questionamentos, para dinamizarem interações sociais, mediações didáticas e

mediações da relação dos estudantes com as tecnologias, bem como pontos positivos e negativos, e sugestões para o aprimoramento do ensino remoto emergencial da referida disciplina apresentados pelos estudantes.

A interação com os docentes foi avaliada como excelente para 50,5% dos estudantes, boa para 35,7%, regular para 9,6%, insatisfatório para 2,6% e 1,6% apontou que não tiveram interação com o docente. A interação com os colegas de turma foi avaliada como muito boa para 38,2% dos estudantes, 37% considerou a interação de nível médio, 21,1% indicou pouca interação e para 3,7% não houve interação, pois realizam apenas atividades individuais. Apesar de a interação ter sido bem avaliada, parece-nos que o ensino remoto emergencial limitou a relação do professor com os estudantes e a relação entre os estudantes.

No que se refere a disponibilidade dos docentes, 60,6% dos estudantes avaliaram os mesmos como sendo muito acessíveis, 35,4% considerou-os acessíveis, 3% pouco acessíveis e 1% não acessíveis. A maioria dos professores foi considerada acessível aos alunos, os quais relataram se sentirem à vontade para interações, diálogos e, assim, para sanarem dúvidas, quando necessário. Compreendemos que a disponibilidade dos professores favorece o processo de ensino e a mediação das relações dos estudantes com os objetos de conhecimento.

Vale ressaltar que a relação do estudante com o saber é mediatizada por meio de uma ordem cognitiva movida pelo desejo de aprender e pela relação estabelecida pelo mesmo com o objeto de conhecimento, ou seja, a mediação cognitiva (Lenoir, 2011). Já a mediação didática, realizada por docentes, visa potencializar a relação do estudante com o objeto de conhecimento. Na ação cognitiva do sujeito, mediação cognitiva e a mediação didática se interpelam e interagem e, nessa pesquisa, que investiga a percepção de estudantes sobre o ensino remoto mediado por tecnologias, um outro tipo de mediação precisa ser considerado, ou seja, a mediação da relação do estudante com a tecnologia (Toschi, 2011). Nesse sentido, o trabalho docente não se revela nada simples, pois diferentes fatores interferem nos processos de ensino e de aprendizagem, porém a responsabilidade por planejar e organizar o ensino e, nesse processo, produzir intervenções que favoreçam a aprendizagem do discente é tarefa do docente.

A presente pesquisa identificou que, na percepção dos estudantes, os processos de ensino em ambientes virtuais demandam por aprimoramento no planejamento e na organização da interação entre os sujeitos, sendo fundamental construir vias para uma relação comunicacional mediada por tecnologias potencializando a comunicação educativa e o diálogo crítico. Tal aprimoramento proposto pelos estudantes pode ampliar a mediação cognitiva, mediação didática e mediação da relação com a tecnologia (Toschi, 2011).

A virtualidade possibilitou novas formas de relação, de sociabilidade, de trocas rápidas de mensagens, de circulação de informações, de construções coletivas e colaborativas. É possível didaticamente produzir, organizar e mediar interconexões entre pessoas, ideias e conteúdos em situações contextualizadas. No entanto, “uma aula ‘interessante’ é uma aula na qual se estabelece, em uma forma específica, uma relação com o mundo, uma relação consigo mesmo e uma relação com o outro” (Charlot, 2000, p. 73). Visto que o ensino não se limita a transmitir, mas por meio de objetivos, conteúdos, metodologias, condições, modos e meios busca construir relações com os saberes a fim de que os estudantes aprendam e que se humanizem, pois “aprender não é apenas adquirir saberes, no sentido intelectual e escolar do termo; é também apropriar-se de práticas e de formas relacionais e confrontar-se com a questão do sentido da vida, do mundo, de si mesmo” (Charlot, 2005, p. 57).

Nessa pesquisa os estudantes reconheceram como pontos positivos do componente curricular Didática, ofertado por meio do ensino remoto emergencial, o fato dos docentes serem qualificados e comprometidos com a formação de futuros professores. Destacando que os saberes-fazer didáticos revelaram-se orientadores do pensamento e da ação docente por conjugarem conhecimentos, práticas e a realidade escolar brasileira, o que possibilitou o estudo de fundamentos, teorias, tendências pedagógicas e conceitos em diálogo com finalidades educativas, objetivos, metodologias, condições, modos, ambientes e meios de realização do ensino e da mediação da aprendizagem com vistas ao desenvolvimento de suas capacidades mentais e afetivas. Portanto, os temas clássicos da Didática foram considerados importantes e os textos selecionados pelos docentes como bibliografias básicas

considerados como de alta qualidade e relevantes para pensar o ensino. Uma temática recorrente dentre os comentários nas questões abertas se refere aos saberes que instrumentalizam o planejamento e a elaboração de planos de aula.

Os estudantes mencionaram também que com a necessidade de isolamento social, em contexto de pandemia, tiveram outra compreensão sobre a relação entre ensino, tecnologias e ambientes virtuais. Destacaram que atividades síncronas e assíncronas foram realizadas nas aulas de Didática, entretanto valorizaram os momentos síncronos pelos estudos coletivos com interações e mediações. Os estudantes apontaram que durante o isolamento social ocorreram diversas lives e os docentes selecionaram algumas que foram indicadas como complementares às temáticas em estudo, e esta complementaridade possibilitou reflexões relevantes sobre questões atuais no campo educacional brasileiro.

Alguns estudantes destacaram ainda que aulas síncronas gravadas e disponibilizadas pelos docentes oportunizaram que assistissem mais de uma vez a exposição e o debate sobre os temas em estudo, o que foi considerado positivo.

A relação entre didática e paradigmas emergentes emergiu em relatos sobre atividades problematizadoras, reflexivas, lúdicas e com estímulo à pesquisa. Os estudantes relataram como formativa as atividades em comemoração aos cem anos de Paulo Freire, pois participaram de discussões sobre a vida, as obras e as ideias do referido autor.

As principais dificuldades relatadas pelos estudantes na realização da disciplina de Didática, de modo remoto, foram questões referentes à: a) adoecimentos, luto e estado emocional afetado frente a tantas incertezas e sofrimentos que geraram desânimo, desmotivação, cansaço e exaustão mental; b) problemas e dificuldades com equipamentos (computadores, celular) e internet com baixa qualidade e/ou instabilidade; c) dificuldades para realização de atividades da disciplina nos equipamentos que dispunham, vários deles inadequados para leitura e digitação; d) dificuldades para realizar atividade em grupo; e) dificuldades em conciliar trabalho (*home office*), estudo (ensino remoto) e afazeres domésticos, pois consideraram que o ambiente familiar e suas rotinas geravam perde de foco, atenção e concentração.

Os estudantes reiteradamente elogiaram as aulas do componente curricular Didática, mas também apontaram frustração com o predomínio de aulas centradas em exposições do docente, pois tinham expectativas com metodologias diversificadas.

Para o aprimoramento das aulas remotas os estudantes sugeriram a redução do volume de textos a serem lidos, bem como o volume de vídeos a serem assistidos. Sugeriram também aulas com pequenos grupos de estudantes para que os mesmos pudessem sanar dúvidas e receberem devolutivas de atividades avaliativas.

No eixo *Relevância, conteúdos e especificidades do ensino de Didática* destacamos a percepção dos estudantes participantes da pesquisa quanto à pertinência e à significação atribuídas aos conteúdos estudados em Didática, bem como a importância deste componente curricular na formação de professores.

Conforme apresentado anteriormente os estudantes reconheceram os docentes por suas qualificações didático-pedagógicas e pelo compromisso dos mesmos com o ensino e com a realidade educacional brasileira. Na percepção dos estudantes, em uma avaliação de 1 a 5, no que se refere ao preparo profissional (domínio de conteúdo, metodologia, avaliação, dentre outros) dos docentes 55,6% dos estudantes pontuou com 5, 30% com 4, 11,2% com 3, 2% com 2 e 1,2% com 1. Libâneo (2007) compreende que para ensinar os professores precisam de modo articulado dominar quatro saberes: a) saber o que ensina (conteúdo); b) saber como se ensina tal conteúdo, de modo que possa auxiliar o estudante a pensar com o modo próprio daquele campo do conhecimento ou disciplina, c) saber quem é o sujeito para quem ensina, assim como seus motivos e objetivos pessoais e; d) saber em que contexto sociocultural o estudante vive, como tal contexto influencia na aprendizagem e como esse contexto pode ser modificado. Na presente pesquisa os estudantes deram destaque ao domínio dos docentes no que se refere ao conteúdo que ensinam; a dedicação e o compromisso na realização das aulas; a dimensão reflexiva, crítica e contextualizada das exposições e diálogos; as temáticas e conteúdos selecionados para o estudo com forte vinculação com a realidade educacional brasileira e a escola pública.

Quanto ao tempo dedicado aos estudos do componente curricular Didática 32,4% dos estudantes respondeu que dedicavam de 1 hora a 2 horas por semana, 24,6% dedicava 3 horas semanais, 14,4% dedicava 4 horas, 10,8% dedicava 1 hora, 10,2% mais de 5 horas e 7,6% dos estudantes dedicava 5 horas semanais de estudos ao componente de Didática. Esse tempo dedicado aos estudos do componente, de certo modo, reitera a importância atribuída pelos estudantes à Didática.

Os conteúdos teóricos e práticos abordados na disciplina Didática, além de importantes na formação de professores, foram considerados como tendo um elevado grau de aplicabilidade. Ao serem avaliados de 1 a 5 obtiveram 5 para 71,5% dos estudantes, 4 para 22,7%, 3 para 5,2 para 0,7% e 1 para 0,1%.

Dentre as temáticas mais significativas do componente Didática, apontadas pelos estudantes, para a formação de futuros professores foram a relação professor-aluno, o papel do docente na construção de estratégias e mediação da aprendizagem discente; estudo sobre planejamento, projetos políticos pedagógicos, plano de aula e metodologias de ensino; estudo sobre tendências pedagógicas e perspectivas emergentes (diversidade e interculturalidade; interdisciplinaridade; ensino com pesquisa; arte e lúdico, dentre outros); reflexões sobre a realidade escolar brasileira e relações entre políticas públicas educacionais, currículo e didática. Revisitar os temas clássicos da didática na formação de professores é fundamental, como já anunciava Candau (2000), assim como abrir o campo didático para novas temáticas, abordagens e estudos. Assim, os conteúdos da disciplina Didática foram considerados importantes na formação de professores dada compreensão dos saberes-fazer didáticos, bem como fortaleceu o compromisso com a profissão, a docência e o trabalho pedagógico.

Os estudantes consideraram que: “a Didática é o componente que forma a coluna vertebral do curso” e que “os conteúdos trabalhados na disciplina Didática foram de extrema relevância para a formação profissional, pois nos debruçamos sobre o ambiente pedagógico como um todo, desde o fundamento do Projeto Político Pedagógico ao planejamento de uma aula e sua importância para uma boa prática pedagógica e um bom aprendizado por parte dos alunos”. Outro estudante registrou “Aprendi muito sobre a sensibilidade e reflexividade necessárias no papel do professor”. Esses relatos nos possibilitam refletir que a Didática “ao dispor aos

docentes perspectivas de análise” ajudam a “compreender os contextos históricos, sociais, organizacionais, culturais, nos quais os sujeitos estão, em relação com o saber a ser re/aprendido” (Pimenta, 2021).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quanto às condições de acesso e uso de tecnologias concluímos que a pandemia e o ensino remoto emergencial deixaram mais evidente as desigualdades e trouxeram um clima de incerteza e desconforto aos estudantes. Por um lado, tem-se aqueles com melhores condições tecnológicas e emocionais, por outro lado, há aqueles com uma maior fragilidade dessas condições, que lutam para se manter cursando a graduação. E ainda, por outro lado, o ensino remoto para alguns oportunizou outras reflexões e relações sobre educação, ensino e tecnologia. Compreendemos que essas condições influenciam os processos de ensino e de aprendizagem e, portanto, devem ser levados em consideração pelos professores universitários preocupados com o fazer didático e com a aprendizagem discente.

Referente as tecnologias e o ensino de Didática constatamos que no início do ERE tanto professores e alunos apresentavam pouco conhecimentos e habilidades para o uso das TEDs e, mesmo assim, foram desafiados a incorporá-las de modo repentino em suas práticas de ensinar e de aprender. Os professores de Didática fizeram uso de variadas tecnologias digitais para o desenvolvimento de suas aulas, valorizando interações síncronas e assíncronas, porém parece-nos que o modelo das aulas presenciais foi transposto para o ensino remoto. O uso das TEDs impõe uma reestruturação, para além dos objetivos e metodologias de ensino, que envolve mudanças organizacionais, gerenciais e avaliativas da educação (Kenski, 2003).

Constatamos também que a maioria dos estudantes reconheceu a importância e o potencial da incorporação das TEDs tanto em suas formações quanto em suas futuras práticas docentes, assim como parte dos estudantes manifestaram preocupações e expuseram críticas ao ensino remoto (Saviani; Galvão, 2021) dada as desigualdades no acesso e na utilização de recursos, bem como aos interesses

oportunistas do mercado com suas estratégias privatistas e de conversão da educação em mercadoria.

A pesquisa demonstrou que o uso das TEDs no ensino da Didática bem como a formação dos licenciandos para o uso das TEDs em suas futuras práticas docentes carecem de qualificação e aprofundamento nas pesquisas no sentido de articular concepções, condições e modos de realização do ensino e da aprendizagem, visando o desenvolvimento das capacidades mentais e afetivas dos estudantes (Libâneo; Freitas, 2007).

Os dados relativos aos processos de interação e mediação do ensino remoto emergencial de Didática mostraram, por um lado, que os estudantes reconheceram o esforço e a dedicação dos docentes de Didática ao realizarem o melhor trabalho possível dentro do contexto de ERE, destacando a ampliação dos estudos e reflexões e valorizando a oportunidade de conhecer o ambiente virtual. Por outro lado, destacaram que o semestre foi difícil, ressentiram-se quanto a impossibilidade do ensino presencial e da convivência com a turma, apontaram os limites do ensino remoto e a preocupação com o avanço das investidas no sentido da educação como mercadoria. Nesta pesquisa, assim como em Contreras (1990), no ensino de didática foi apontado como espaço para produzir e analisar processos de ensino-aprendizagem e práxis.

Na percepção dos estudantes participantes da pesquisa os processos organizados e mediados pelos docentes contribuíram para impulsionar a aprendizagem dos mesmos, ou seja, internalizaram significados sociais, conhecimentos, habilidades e valores. Consideraram que ocorreu mediação didática, visto que estabeleceram relações com saberes em situação contextualizada, compreenderam determinantes históricos de questões estudadas e tiveram seus interesses formativos contemplados nesse componente curricular.

Os docentes foram considerados qualificados, acessíveis e disponíveis para interação, compreendemos que tais quesitos contribuem no sentido de favorecer no processo de ensino e das mediações das relações dos estudantes com os objetos de conhecimento. No entanto, identificamos que, na percepção dos estudantes, os processos de ensino em ambientes virtuais demandam aprimoramentos.

No eixo relevância, conteúdos e especificidades do ensino de Didática no ERE, os estudantes dos cursos de licenciatura de universidades brasileiras públicas, destacaram que os conteúdos estudados no componente curricular Didática de modo remoto emergencial foram pertinentes e considerados como necessários na formação de professores, contudo percebemos, na visão expressa pelos estudantes, uma perspectiva limitada e instrumental do que seja a Didática enquanto disciplina pedagógica e de quais deveriam ser seus conteúdos. Assim como apresentaram pouca compreensão das bases teóricas da Didática e desta enquanto ciência da educação e campo de investigativo, de tal modo restringiram os conteúdos da disciplina a aspectos do planejamento e da organização do ensino sem situá-lo e contextualizá-lo, sem apontar para suas bases teóricas e relações entre teoria e prática.

Como já apontamos, no Brasil a pandemia explicitou desigualdades históricas e despontaram dificuldades de diferentes ordens emergiram para o desenvolvimento das atividades de ensino. Por um lado, a ausência de equipamentos e de internet, por outro lado, questões didático-pedagógicas com a utilização de tecnologias nas atividades de ensino. E ainda preocupações e questionamentos fundantes quanto aos princípios e conceitos que foram impregnados no campo educacional pela lógica neoliberal e pelo solucionismo digital que apresentou tecnologias digitais como soluções para problemas políticos e, assim, enfatizaram os interesses do mercado e do capitalismo global em detrimento dos interesses formativos. O isolamento social, as necessidades de ERE e o caos gerado pelo contexto pandêmico, fragilizou o público e impulsionou a transferência de verbas do público para o privado.

Klein (2020), comentarista do *The Intercept*, nos alerta que os gigantes tecnológicos do mundo corporativo foram oportunistas durante a pandemia do coronavírus e orquestraram ações para afrouxar a democracia, a justiça social, a proteção da privacidade e a segurança de dados, mas predominante incitou o desinvestimento nos serviços públicos, pois vislumbrou oportunidade altamente lucrativa com ensino remoto dentre outros (aplicativos de rastreamento, tele-saúde, serviços online) que visam transferência de verbas em parcerias público-privada. Para tal, investiram globalmente na divulgação de ideias, produtos e parcerias no intuito de

alcançar apoio populacional para as parcerias entre governo e indústria e para as estratégias de transferência de verba pública para o setor privado. A realidade pós-covid corre perigo de trazer um futuro dominado pela associação entre Estado-Nação e gigantes tecnológicos afetando o investimento na educação pública. Nessa pesquisa, poucos estudantes demonstraram tais preocupações.

A Didática, enquanto teoria e prática do ensino, parece ter cumprido sua tarefa, mesmo em contexto de ensino remoto emergencial, viabilizando estudos, mediações e atividades com vistas à efetivação da produção de conhecimento por parte dos estudantes.

REFERÊNCIAS

- ARRUDA, Eucídio Pimenta; MILL, Daniel. Tecnologias digitais, formação de professores e de pesquisadores na pós-graduação: relações entre as iniciativas brasileiras e internacionais. **Educação**, Santa Maria, v. 46, p. 1-23, 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5902/1984644441203>. Acesso em: 06 ago. 2024.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO [ANDIPE]. **Ensino de Didática na modalidade online: desafios e prospecções no contexto da pandemia pela COVID-19.** (Relatório de pesquisa). Salvador: ANDIPE, 2020.
- CANDAUI, Vera Maria. A didática hoje: uma agenda de trabalho. In: CANDAUI, Vera Maria *et al.* **Didática, currículo e saberes escolares**. 149-160. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação de professores e globalização: questões para a educação hoje**. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL [CGI.br]. **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nos domicílios brasileiros: TIC Domicílios 2019**. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2020.
- CONTRERAS, José. **Enseñanza, curriculum y profesorado: introducción crítica a la didáctica**. Madri: Akal, 1990.
- KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. 3. ed. Campinas, SP. Papyrus, 2003.

KLEIN, Naomi. Post-coronavirus: los poderosos ya planean el futuro. **MendozaOpina**, Argentina. 1p., 15 mayo, 2020.

LENOIR, Yves. A intervenção educativa, um construto teórico para analisar as práticas de ensino. Tradução: Joana Peixoto e Cláudia Helena dos Santos Araújo. **Educativa**, Goiânia, v. 14, n. 1, p. 9-38, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.18224/educ.v14i1.1614>. Acesso em: 06 ago. 2024.

LIBÂNEO, José Carlos. Ensinar e aprender, aprender e ensinar: o lugar da teoria e da prática em didática. In: LIBÂNEO, José Carlos; ALVES, Nilda (org.). **Temas de Pedagogia: diálogos entre didática e currículo**. 35-60. SP: Cortez, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. Ensino de didática: continua sendo perfumaria? **II Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino - EDIPE**. Conferência 05.11.2007. Anápolis: CEPED, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel A. M. da M. Vygotsky, Leontiev, Davídov: contribuições da teoria histórico-cultural para a didática. In: SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; SILVA, Carlos Cardoso (orgs.). **Didática e Interfaces**. Rio de Janeiro: Deescubra, 2007. p. 39-60.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

PIMENTA, Selma Garrido. **Didática crítica**: movimento de resistência ao neotecnicismo neoliberal. *UFG Oficial*, 10 maio 2021. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=MtCwExZQO8Q&list=PLTtVUokdT_nI_izvYJVBMYeB6je_XcOS&index=7&t=3s. Acesso em: 06 ago. 2024.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Almedina, 2020.

SAVIANI, Demerval; GALVÃO, Ana Carolina. Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto. **Universidade e sociedade**, São Paulo, v. 67, p. 36-48, 2021. Disponível em: https://www.andes.org.br/img/midias/66ab954ec8f021a1b9ee3f68b131266d_1611672555.pdf. Acesso em: 06 ago. 2024.

SCHLEMMER, Eliane; DI FELICE, Massimo; SERRA, Ilka Márcia Ribeiro de Souza. Educação OnLIFE: a dimensão ecológica das arquiteturas digitais de aprendizagem. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 36, e76120, 2020. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/76120/42529>. Acesso em: 06 ago. 2024.

SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima; PIMENTA, Selma Garrido. Versões do campo da Didática na Base Nacional Comum da Formação Docente no Brasil. **Série-Estudos**,

Campo Grande, v. 25, n. 55, p. 117-131, 2020. Disponível em: <https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/1479>. Acesso em: 06 ago. 2024.

SILVA, Yara Oliveira e; TOSCHI, Mirza Seabra. Mediação na educação – reflexões na modalidade a distância. **Educativa**, Goiânica, v. 18, n. 1, p. 61-80, 2015. Disponível em: <http://revistas.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/viewFile/4256/2446..> Acesso em: 06 ago. 2024.

TOSCHI, Mirza Seabra. A dupla mediação no processo pedagógico. In: TOSCHI, Mirza Seabra (org). **Leitura na tela: da mesmice à inovação**. Goiânia: Editora da PUC Goiás, 2010. p. 171-179.

TOSCHI, Mirza Seabra. CMDI - Comunicação Mediada por Dispositivo Indutor: elemento novo nos processos educativos. In: LIBÂNEO, José Carlos; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa (orgs.). **Didática e escola em uma sociedade complexa**. Goiânia: Ceped/ PUC-Goiás, 2011. p. 171-179.

HISTÓRICO

Submetido: 06 de ago. de 2024.

Aprovado: 21 de abr. de 2025.

Publicado: 23 de Mai. de 2025.

COMO CITAR O ARTIGO - ABNT:

FELDKERCHER, N.; NÖRNBERG, L; SUANNO, M. V. R. Ensino de didática de modo remoto nos cursos de licenciaturas de universidades públicas: a visão dos estudantes. **Revista Linguagens, Educação e Sociedade - LES**, v. 29, n.60, 2025, eISSN:2526-8449.