

**DESAFIOS E PERSPECTIVAS DO ENSINO DO COMPONENTE CURRICULAR
DIDÁTICA EM MEIO A PANDEMIA DA COVID-19**

**RETOS Y PERSPECTIVAS DE LA ENSEÑANZA DEL COMPONENTE CURRICULAR
DIDÁCTICA EN MEDIO A LA PANDEMIA DE COVID-19**

**CHALLENGES AND PERSPECTIVES OF TEACHING DIDACTICS CURRICULAR
COMPONENT DURING COVID-19 PANDEMICS**

Suzana dos Santos GOMES¹
Giovana Cristina ZEN²
Cristina D'ÁVILA³

RESUMO: A pandemia da Covid-19 tem afetado os sistemas de ensino e as universidades, interferindo na organização do trabalho acadêmico nos cursos de graduação. Nesse contexto, o Ensino Remoto Emergencial (ERE) foi adotado pelas universidades a fim de minimizar as perdas no processo ensino-aprendizagem no período de isolamento social. Diante do exposto, este artigo apresenta resultados de uma pesquisa que objetivou analisar o ensino de Didática, no período do isolamento social, problematizando desafios, tensões e possibilidades face ao trabalho pedagógico mediado pelas tecnologias digitais no contexto da pandemia. Quanto à metodologia, trata-se de um estudo exploratório de abordagem quantitativa e qualitativa. Os resultados indicaram ausência de interação efetiva entre estudantes e docentes, provocada pela falta de condições materiais e pelo acesso limitado à internet de qualidade. Os estudantes destacaram ainda a importância do ensino presencial para preservar a qualidade do processo ensino-aprendizagem na universidade.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino superior. Didática. Ensino-aprendizagem. Pandemia. Ensino remoto emergencial.

RESUMEN: La pandemia de Covid-19 ha afectado a los sistemas de enseñanza y las universidades, interfiriendo en la organización del trabajo académico en los cursos de graduación. En ese contexto, la Educación Remota de Emergencia (ERE) fue adoptada por las universidades a fin de minimizar las pérdidas en el proceso enseñanza-aprendizaje en el periodo de aislamiento social. Delante ese factor, este artículo presenta resultados de una investigación que objetivó analizar la enseñanza de didáctica, en el periodo de aislamiento social, problematizando retos, tensiones y posibilidades enfrentado por el trabajo pedagógico

¹ Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte – MG – Brasil. Professora Associada do Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social. Pós-Doutorado pela Universidade de Lisboa (UL) e Universidade de São Paulo (USP). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8660-1741>. E-mail: suzanasgomes@fae.ufmg.br

² Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador – BA – Brasil. Professora Titular e Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE). Pós-doutorado Universidade Sorbonne, Paris. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6405-9843>. E-mail: giovana.zen@ufba.br

³ Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador – BA – Brasil. Professora Titular e Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE). Pós-doutorado Universidade Sorbonne, Paris. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5946-9178>. E-mail: cristdavila@gmail.com

mediado por las tecnologías digitales en el contexto de la pandemia. Cuanto a la metodología, eso es un estudio exploratorio de abordaje cuantitativa y cualitativa. Los resultados indican ausencia de interacción efectiva entre estudiantes y maestros, provocada por la falta de condiciones materiales y por el acceso limitado a la internet de calidad. Los estudiantes destacaron la importancia de la enseñanza presencial para preservar la calidad del proceso enseñanza-aprendizaje en la universidad.

PALABRAS-CLAVE: *Enseñanza superior. Didáctica. Enseñanza-aprendizaje. Pandemia. Educación remota de emergencia.*

ABSTRACT: *Covid-19 pandemics has been affecting the educational systems and the universities, intervening in the organization of academic work in the undergraduate courses. In the context, Emergency Remote Teaching (ERT) has been adopted by the universities in order to minimize the losses on the teaching-learning process in the period of social isolation. Given that fact, this paper presents results of a research that aimed at analysing the teaching of didactics, in the period of social isolation, problematizing challenges, tensions and possibilities in face of the pedagogical work mediated by digital technology in the context of the pandemics. Regarding methodology, it is an exploratory study of quantitative and qualitative approach. The results indicated absence of effective interaction between students and teachers, caused by the lack of material conditions and by the limited access to quality internet. The students highlighted still the importance of presence teaching to preserve the quality of the teaching-learning process at the university.*

KEYWORDS: *Higher education. Didactics. Teaching-learning. Pandemics. Emergency remote teaching.*

Introdução

O presente estudo foi realizado no contexto de enfrentamento mundial da pandemia da Covid-19. Dentre os impactos causados, destaca-se que as medidas de isolamento social fizeram com que se intensificasse o uso de meios digitais nos processos de comunicação. Nesse sentido, com a pandemia da Covid-19, emergiu a necessidade de as pessoas se adequarem ao uso de aparatos tecnológicos, uma vez que várias práticas sociais, como o trabalho, o estudo e a vida social, passaram a ser realizadas de modo *on-line*.

Pode-se afirmar que a complexidade do cenário pandêmico acentua as desigualdades sociais e aprofunda, ainda mais, uma crise político-econômica e social incontornável, proveniente de um governo de extrema direita e neoliberalista, instituído no país desde 2019, que não tem assumido efetivamente o compromisso político para conter/minimizar a doença, contribuindo, assim, para sua propagação.

Nesse contexto, o sistema educacional merece destaque, uma vez que, em função da pandemia e do necessário distanciamento social, a educação passou a ser ministrada no formato

remoto. Esta mudança tem acentuado a desigualdade social, pois os estudantes provenientes de diferentes classes sociais têm acesso diferenciado aos recursos tecnológicos e, conseqüentemente, à formação acadêmica.

Uma pesquisa realizada pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.br)⁴ no período entre agosto e dezembro de 2018, divulgada em 2019, atesta que 58% dos domicílios no Brasil não têm acesso a computadores e 33% não dispõem de internet. Entre as classes mais baixas, o acesso é ainda mais restrito. Os dados revelam que, nas áreas rurais, nem mesmo as escolas têm acesso à rede mundial de computadores: 43% delas afirmaram que o problema é a falta de infraestrutura para o sinal chegar aos locais mais distantes.

Constata-se que o ensino mediado pelas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), pode, de certo modo, atenuar o impacto da pandemia na área educacional. Porém, todas as ações políticas nesse âmbito devem ser pensadas sob diferentes perspectivas, considerando aspectos positivos e limites existentes que não impliquem em prejuízos à aprendizagem dos estudantes. Essas questões são objeto de análise e discussão da Didática por meio da atuação de seus pesquisadores e professores.

Em sintonia com esses pressupostos, a Associação Nacional de Didática e Práticas de Ensino (ANDIPE), traz à luz resultados de uma pesquisa recente realizada sobre o ensino de Didática no contexto pandêmico. Procurou-se com este estudo analisar o ensino de Didática, no período do isolamento social, problematizando desafios, tensões e possibilidades face ao trabalho pedagógico mediado pelas tecnologias digitais no contexto da pandemia da Covid-19.

Finalmente, este artigo está organizado em cinco seções: a primeira apresenta e contextualiza o tema da pesquisa em pauta. A segunda explicita o percurso metodológico realizado no estudo. A terceira seção traz uma breve revisão sobre a Didática como campo investigativo e componente curricular fundamental à formação de professores. Na quarta e na quinta seções são apresentados e analisados os dados obtidos no estudo. A quarta seção discute o ensino de Didática ofertado no formato remoto do ponto de vista dos sujeitos que ministram esse componente curricular, sobretudo no atual contexto pandêmico, marcado pela mediação das TDIC. Finalmente, na quinta seção, procurou-se focalizar os dados obtidos junto aos docentes sobre o posicionamento dos estudantes frente à adoção do formato Ensino Remoto Emergencial (ERE). Seguem as considerações finais e as referências.

⁴ Disponível em: <https://cetic.br/>. Acesso em: 22 set. 2020.

Percurso metodológico

Nesta seção, apresenta-se o percurso metodológico adotado no estudo que culminou com a escrita deste artigo. A opção pela pesquisa exploratória justifica-se pela necessidade de produzir dados quantitativos e qualitativos que possam ampliar a familiaridade dos pesquisadores com o tema em questão, oferecendo conceitos e hipóteses para estudos posteriores. Para tanto, foi aplicado um questionário *on-line* no período de junho a julho de 2020, junto a professores de Didática de cursos de Licenciatura em Instituições Públicas de Ensino Superior (IFES) federais e estaduais das regiões Nordeste, Sudeste, Sul e Centro-Oeste do país.

O questionário *on-line* se configurou como o instrumento de investigação mais adequado para recolher informações de um número representativo de professores de Didática que atuaram no ERE durante o contexto pandêmico. Ainda que o questionário não permita a interação direta entre os pesquisadores e os participantes da pesquisa, as questões elaboradas tinham o propósito de suscitar a reflexão sobre os desafios e prospecções do ensino da Didática.

O questionário *on-line* foi organizado em sete seções, totalizando 33 questões, sendo 22 fechadas e 11 abertas. Na primeira, o participante tinha acesso à apresentação da pesquisa, informava seu endereço eletrônico e concordava ou não com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Na segunda e terceira seções, composta por 14 questões fechadas, foram solicitadas informações pessoais e profissionais com o intuito de definir o perfil dos participantes. Na quarta e na quinta seção, os participantes responderam 8 questões fechadas e 5 abertas sobre o uso das tecnologias digitais no Ensino da Didática, com a diferença de que na quarta seção as questões versavam sobre o período anterior à pandemia, e na quinta as questões focalizavam o contexto pandêmico. A sexta seção, proposta com 5 questões abertas, apresentava questionamentos sobre a possível incorporação dos princípios da Educação *on-line* no ensino da Didática. Na última seção, apenas um espaço para dúvidas, reclamações e/ou sugestões.

A escolha e inclusão das instituições públicas de ensino superior nesse estudo se deu mediante identificação daquelas que ofertaram o componente curricular Didática no curso de Licenciatura, por meio do ERE, durante o ano de 2020. Após esse levantamento, os pesquisadores envolvidos entraram em contato com os diretores das Faculdades de Educação e dos coordenadores do campo da Didática, a fim de solicitar permissão e apoio para realização da pesquisa. A partir do aceite de cada instituição, o questionário foi enviado para todos os docentes em exercício. Os professores de Didática foram contatados via correio eletrônico, a

partir do critério de pertencimento ao componente curricular Didática ofertado em suas instituições.

Apesar do respectivo estudo estar direcionado para os professores de Didática das instituições públicas de ensino superior, professores de instituições particulares e de outros componentes curriculares também responderam o questionário. Assim, com base nessa constatação, foram considerados como válidos 174 questionários. De um universo de docentes provenientes de quatro regiões, 174 professores de Didática responderam o questionário *on-line*.

Quanto aos procedimentos adotados para a análise dos dados, optou-se pela análise de conteúdo, tendo como referência as contribuições de Bardin (2011). Nesse sentido, o consolidado obtido por meio das respostas ao questionário foi objeto de análise dos pesquisadores envolvidos em um movimento dialético, analítico e integrado que permitiu desvelar os desafios que o campo epistemológico da Didática tem enfrentado e que deverá assumir face à emergência do ERE, no contexto da pandemia e no pós-pandemia no ensino presencial.

Para tratamento dos dados produzidos a partir do questionário *on-line* foram definidos quatro eixos de análise: 1. Perfil, condições de trabalho e experiências anteriores dos docentes com o uso das ferramentas digitais em sala de aula; 2. Mudanças percebidas/vividas pelos docentes no processo ensino-aprendizagem no contexto pandêmico; 3. Mudanças percebidas pelos docentes na postura dos estudantes no ensino-aprendizagem no contexto pandêmico; 4. Potencialidades e desafios das novas experiências de ensino para o campo da Didática.

Nos limites deste artigo, serão apresentados e discutidos os dados do eixo de análise 3. Estreitamente ligado a esse problema, pretendeu-se, nesse estudo, analisar questões relativas às condições materiais do processo ensino-aprendizagem, assim como identificar os desafios e as experiências vivenciadas pelos docentes.

A Didática como campo investigativo e componente curricular fundamental à formação de professores

No contexto deste estudo, torna-se relevante esclarecer nosso lugar no discurso, como professoras e pesquisadoras do campo da Didática. Assim, a Didática pode ser compreendida a partir de duas abordagens: enquanto campo epistêmico – teoria ou ciência do ensino – e enquanto disciplina, componente curricular (FRANCO; LIBANEO; PIMENTA, 2011).

Enquanto campo epistêmico, a Didática investiga o fenômeno do ensino e, por conseguinte, da aprendizagem (D'ÁVILA, 2021). São o ensino e a aprendizagem, também, por sua vez, fenômenos interdependentes, mas que não podem ser confundidos como sinônimos. A sinonímia emprestada a este par dialético não colabora com a compreensão científica da Didática e seu objeto, portanto, não contribui para a valorização da formação e das práticas de ensino. Nesse sentido, o uso da expressão ensino-aprendizagem revela modos sintéticos de tratar um processo complexo que possui, em si, uma relação de interdependência e, por tal desígnio, necessita de abordagens singulares não amalgamadas.

Torna-se relevante destacar que a Didática é um campo epistêmico advindo da ciência pedagógica (PIMENTA; SEVERO, 2021). Trata-se de duas áreas de conhecimento que têm entre si uma relação de interdependência, mas cada uma tem a sua especificidade.

A Pedagogia é a ciência que investiga o fenômeno educacional, compreendido por um amplo espectro. A educação, como fenômeno complexo, multifacetado e multideterminado, pode ser vislumbrada numa perspectiva rizomática, depreendendo-se de tal imagem a derivação de pelo menos três manifestações que são também três práticas sociais, resumidas nos formatos em que se expressam: formal ou institucionalizada (a educação escolar); não formal (a educação no terceiro setor dos movimentos sociais, cursos livres) e informal (a educação que se dá nas relações sociais cotidianas, a exemplo da educação doméstica). A Pedagogia é, pois, uma ciência humana, social e aplicada, interdisciplinar, de caráter teórico-prático, que investiga o fenômeno educacional buscando a sua compreensão a partir de diferentes manifestações (GHEDIN; MACIEL; SILVA, 2021; LIBÂNEO, 2005).

Já o fenômeno do ensino, com toda sua complexidade, é objeto da Didática. Trata-se de um fenômeno abrangente que extrapola os muros da sala de aula porque é eivado de múltiplas dimensões e determinações. O ensino, numa visão sistêmica, deve ser interligado às questões educacionais (D'ÁVILA, 2021).

Coerente com essa perspectiva, este artigo focaliza a Didática enquanto componente do ensino, disciplina central nos cursos de Licenciatura; componente que introduz o estudante no campo pedagógico. Assim, a Didática é compreendida como campo de ensino no qual se destacam os fenômenos sociopolíticos que têm alterado compreensões sobre o seu lugar na formação de professores.

A partir da Didática se enraízam as disciplinas metodológicas, ou didáticas específicas, e os estágios docentes supervisionados. Essas disciplinas, em seu conjunto, concorrem para a formação inicial de professores para a Educação Básica. Desde que instituída como matéria obrigatória nos cursos de Licenciatura para a Educação Básica, no século XX, a Didática ocupa

papel central na formação de professores. Seu *status* normativo foi preponderante, sobretudo, depois da reforma consubstanciada na Lei de Diretrizes e Bases nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, período áureo do tecnicismo no Brasil (BRASIL, 1971).

Este breve recuo histórico é relevante na compreensão da realidade atual. Com a emergência do governo de extrema direita no Brasil e, no seu bojo, da agenda neoliberal em vigor, os cursos de licenciatura passaram por nova reformulação. Trata-se da Resolução do Conselho Nacional de Educação - CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para cursos de licenciatura e institui a Base Nacional Comum (BNC) para a formação de professores (BRASIL, 2019).

Estreitamente ligadas aos princípios e determinações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018), as novas DCN se apresentam como um projeto neotecnista de validação da ideologia política neoliberal em vigor no país. Vale dizer que essa ideologia é refutável pelo fato de alijar do processo educativo capacidades e valores fundamentais à formação dos estudantes e ao exercício profissional dos professores. Além de destituir a autonomia docente, portanto, trata-se de uma normativa prescritiva; nesse sentido, a proposta das DCN em pauta ceifa dos estudantes a condição do pensar crítico.

A Didática como componente curricular obrigatório nos cursos de Licenciatura visa à formação de professores, em perspectiva abrangente. Como tal, traz no seu escopo a compreensão do ensino e da aprendizagem como fenômenos interligados dialeticamente, bem como a compreensão de teorias pedagógicas e estudo dos estruturantes didáticos fundamentais ao trabalho docente e à formação de professores. Coerente com essa perspectiva, a relevância do artigo está em compreender o ensino de Didática do ponto de vista dos sujeitos que ministram esse componente curricular, sobretudo no atual contexto pandêmico, marcado pela mediação das TDIC, que como exposto, sofre influências das políticas neoliberais em voga no país.

A relação da Didática com as TDIC vem se estreitando desde o final do século XX e se intensificado desde a primeira década do século XXI. Autores como Pimentel e Carvalho (2020), Santos (2019), Silva (2010), dentre outros, são a favor do paradigma da Educação *On-line*, aportando importantes contribuições para a Didática. A Educação *On-line*, como sustenta Santos (2019), é um paradigma emergente e um fenômeno cibercultural que adota como princípios: o trabalho pedagógico calcado sobre a interatividade, aprendizagem colaborativa, autoria, curadoria de conteúdos e mediação compartilhada (PIMENTEL; CARVALHO, 2020). Torna-se relevante destacar Silva (2010) como defensor da interatividade na sala de aula remota

ou presencial. Estes autores aportam um legado para o campo da Didática pautada na interatividade, mediante um trabalho pedagógico que integra atividades presenciais e *on-line*.

A exigência do ensino mediado pelas Tecnologias Digitais no contexto pandêmico

As instituições de todo o mundo foram afetadas pela pandemia da Covid-19. O prolongamento das medidas de distanciamento físico entre as pessoas impôs a incorporação do formato remoto em todos os segmentos educacionais, inclusive no Ensino Superior. A suspensão das atividades presenciais gerou grande desconforto entre os professores universitários, que se depararam com o desafio de desenvolver atividades de ensino mediadas pelas TDIC, sem preparação prévia.

Para Alves (2020, p. 352), o ensino remoto emergencial pode ser entendido como “práticas pedagógicas mediadas por plataformas digitais, como aplicativos com os conteúdos, tarefas, notificações e/ou plataformas síncronas e assíncronas como o *Teams (Microsoft)*, *Google Class*, *Google Meet*, *Zoom [...]*”. Para a autora, essa alternativa se configura como sendo temporária e como meio viável para concretização dos estudos na Educação Básica e Superior no contexto pandêmico. Também Moreira, Henriques e Barros (2020) afirmam que a pandemia da Covid-19 exigiu dos professores a adoção de mudanças rápidas em suas práticas de ensino. Trata-se de uma crise que “gerou a obrigatoriedade dos professores e estudantes migrarem para a realidade *on-line*, transferindo e transpondo metodologias e práticas pedagógicas típicas dos territórios físicos de aprendizagem, naquilo que tem sido designado por ensino remoto de emergência” (MOREIRA; HENRIQUES; BARROS, 2020, p. 352).

No contexto da docência universitária não são poucos os docentes que realizam os encontros síncronos com agendas do presencial, ou seja, conferências em tempo real transmitidas pelas plataformas digitais. O que se viu também foi uma corrida por recursos tecnológicos que pudessem suavizar a aridez do distanciamento físico. Entretanto, a aquisição de plataformas e interfaces digitais não foi suficiente para oferecer as condições necessárias para se reinventar no ambiente digital. Pensar no ERE como uma possibilidade de produzir sentidos para o ato de aprender e de ensinar, mediados pelas tecnologias, pressupõe o entendimento de que a educação *on-line* é um fenômeno da cibercultura (SANTOS, 2005, 2019; SILVA; SANTOS, 2009) que precisa ser compreendido como uma composição de práticas e de situações de processos formativos, que exige metodologia própria e contextualizada.

Sobre essa questão, verificou-se que,

Para que o potencial comunicacional e interativo das TIC não seja subutilizado em educação, é necessário um investimento epistemológico e metodológico em práticas pedagógicas, de ações docentes e de pesquisa que apresentem conceitos e dispositivos que dialoguem com o potencial sociotécnico da cibercultura (SANTOS, 2019, p. 60).

Embora quase todos os professores sejam usuários eventuais ou assíduos das TDIC, a organização do ensino remoto emergencial na perspectiva da educação *on-line* demandou aprofundamentos teóricos e metodológicos. Nesse contexto verificou-se a realização de uma diversidade de “*lives*” e tutoriais, mas foi a experiência concreta de exercer a docência diante das telas que colocou em suspensão pretensas certezas.

A transição do ensino presencial para o formato remoto colocou em questão várias crenças. Rapidamente, muitos professores universitários perceberam que as práticas pedagógicas mediadas pelas TDIC possuíam características próprias e que não era possível realizar uma transposição direta do ensino presencial para o remoto. Essa constatação ampliou significativamente a reflexão sobre determinados procedimentos e ações que estavam consolidados na prática pedagógica do Ensino Superior.

A própria concepção de aula precisou ser revista para ser compreendida como um projeto de construção coletiva que fomenta situações nas quais os sujeitos aprendem uns com os outros. Como afirma Veiga (2011), a aula “é um ato técnico-político, criativo, expressão de beleza e dos valores científicos e éticos de cada um dos envolvidos no processo de ensino. Enfim, a aula é um espaço de formação humana e de produção cultural”.

Uma aula não é, portanto, um amontoado de práticas isoladas nas quais os sujeitos envolvidos não dialogam e não produzem conhecimento coletivamente. Por esse motivo, a mera adoção de diversas interfaces digitais não seria suficiente para romper com uma perspectiva academicista de ensino. Para Pimentel e Carvalho (2020), a perspectiva de educação *on-line* pressupõe o reconhecimento de determinados princípios que, correlacionados, compõem um conjunto coerente de concepções e ações necessárias para a sua efetivação:

[...] não é possível promover aprendizagem colaborativa (4º princípio), se não houver conversação entre todos (5º princípio); para efetivar a colaboração (4º princípio) promovendo conversação (5º princípio) e coautorias (6º princípio), é preciso haver mediação docente ativa (7º princípio); atividades autorais (6º princípio) só fazem sentido quando o conhecimento é entendido como obra aberta (1º princípio); entre outras relações (PIMENTEL; CARVALHO, 2020, s./p.).

Nessa perspectiva, a educação *on-line* não pode ser compreendida como aquela que se realiza apenas no ERE, mas como uma abordagem didático-pedagógica que emerge da

aproximação entre a comunicação e a educação. Ela está pautada nas ações de troca e de colaboração mediadas pelas TDIC e não se limita apenas à noção de estar conectado. Por este motivo, a autoria, o compartilhamento, a conectividade e a colaboração são marcos que definem a abordagem da educação *on-line*.

Para os professores responsáveis pelo ensino da Didática, este pode ter sido um desafio ainda maior. A coerência entre o que se elege como conteúdos do componente curricular e o modo como se organiza a proposta pedagógica do curso de Didática se configura como um desafio interessante para aqueles que consideram a sua própria prática como objeto de investigação.

Por este motivo, no contexto da pesquisa sobre o ensino de Didática durante a pandemia da Covid-19, considerou-se relevante identificar como ocorreu o acompanhamento das atividades e interações dos estudantes nos ambientes colaborativos *on-line* antes do distanciamento social e, ainda, obter dados sobre as interações entre os estudantes durante o distanciamento social potencializadas pelas atividades propostas.

Em relação à origem geográfica dos professores de Didática participantes da pesquisa, 33% atuam no Nordeste, 32% no Sudeste, 30% no Sul e 5% no Centro-Oeste. Da totalidade dos respondentes, 76% se encontram na faixa etária de 40 anos ou mais, sendo 32% na faixa entre 40-49 anos e 44% com 50 anos ou mais. Quanto ao tempo de atuação, 46% da totalidade informou que lecionava há mais de 20 anos e 20% possuíam menos de 10 anos de exercício na docência universitária.

No que concerne ao acompanhamento das atividades e interações dos estudantes nos ambientes colaborativos *on-line* antes do distanciamento social, verificou-se que cerca de 40,23% dos professores de Didática não utilizavam ambientes digitais com os estudantes ou não acompanhavam as atividades dos estudantes nos ambientes *on-line* utilizados. Esses dados podem ser observados na Tabela 1.

Tabela 1 – Acompanhamento das atividades e interações dos estudantes nos ambientes colaborativos *on-line* antes do distanciamento social

Indicadores	n°	%
Não utilizava ambientes digitais com os meus estudantes	54	31,04
Ocasionalmente verificava as discussões <i>on-line</i> dos estudantes	39	22,41
Acompanhava, analisava e fazia intervenções com comentários motivadores ou <i>feedback</i> regularmente	34	19,54
Acompanhava as atividades <i>on-line</i> dos estudantes regularmente	31	17,81
Não acompanhava as atividades dos estudantes nos ambientes <i>on-line</i> que utilizo	16	9,19

Total	174	100%
--------------	------------	-------------

Fonte: Dados da pesquisa (2020)

Verificou-se também que apesar dessa interação *on-line* já existir antes do contexto imposto pela pandemia, cerca de 37,35% dos professores de Didática realizavam acompanhamentos regulares das atividades dos estudantes, desses, menos de 20% com devolutivas. Com base nos dados, pode-se inferir que, mesmo no ensino presencial, o uso das ferramentas digitais para a interação e a realização de atividades já eram utilizadas. Talvez com menos frequência por não ser o principal meio de interação, já que esta se dava mais entre os pares de modo presencial; também porque as atividades poderiam ser realizadas individualmente ou coletivamente a partir da apresentação e do acompanhamento de modos mais usuais de práticas pedagógicas.

A educação em rede, apesar de já existir antes do isolamento social, não ocupava lugar de destaque no ensino presencial nem lugar prioritário na realização de atividades e de socialização, como também não demandava dos professores e estudantes amplo uso. Nesse sentido, pode-se afirmar que essas ferramentas digitais eram utilizadas com menos frequência no ensino presencial (GOMES *et al.* 2022; SILVA; PETRY; UGGIONI, 2020).

Quanto às interações entre os estudantes durante o distanciamento social, potencializadas pelas atividades propostas, quase 57% dos professores de Didática responderam que essas não aconteceram, cerca de 43% responderam que não estavam em atividades nesse período. Esses dados encontram-se descritos na Tabela 2.

Tabela 2 – Interações entre os estudantes durante o distanciamento social

Indicadores	n°	%
Não se aplica, não estava em atividade de ensino durante a pandemia	41	23,56
Não foram realizadas atividades nesse período	35	20,11
Os estudantes trocaram evidências e construíram conhecimento juntos, em um espaço colaborativo remoto	23	13,21
Não houve interação entre eles	22	12,64
Incentivei os estudantes a trabalhar em grupo para procurar informações <i>on-line</i> ou apresentar os resultados em um formato digital	19	10,91
Solicitei aos estudantes trabalhos em grupos e acesso à internet para realização de pesquisa e apresentação dos resultados em um formato digital	12	6,89
Os estudantes realizaram apenas atividades individuais	11	6,32
Não foi possível integrar tecnologias digitais em trabalho em grupo	11	6,32
Total	174	100%

Fonte: Dados da pesquisa (2020)

Como se vê, das interações propostas pelas atividades, apenas 12,64% eram para as tarefas individuais, por impossibilidade de realização em grupo ou por terem sido propostas já nesse formato. Cerca de 31,01% dos professores de Didática incentivaram ou apresentaram proposta de interação grupal, colaborativa e *on-line* aos estudantes.

A emergência de novas possibilidades pedagógicas surge com o ensino remoto, uma delas se dá pelo uso das tecnologias digitais como instrumento de trabalho, de aprendizagem, de aproximação, de interação e de realização de atividades e de avaliações. Desse modo, o professor de Didática, assim como os demais, passa a ter atribuições que outrora não lhe cabia com obrigatoriedade, como propor atividades *on-line* aos estudantes e acompanhá-las.

Pode-se afirmar que, no contexto atual, o professor é aquele que “deve agora guiar o processo de aprendizagem do estudante de forma a desenvolver as suas capacidades de aprender a aprender, da sua autoaprendizagem e da sua autonomia” (MOREIRA; HENRIQUES; BARROS, 2020, p. 354). Nesse sentido, a pandemia exigiu novos papéis aos professores e estudantes que deveriam mobilizar o uso das ferramentas digitais como meio de trabalho e de estudo. Ou seja, constata-se ainda o enfrentamento nesse processo de outros desafios para garantir as ações de ensinar e de aprender.

Desse modo, pode-se afirmar com base nos dados que a interação nem sempre se fez presente, pois 12,64% dos professores assim se manifestaram. Torna-se relevante verificar se isso ocorreu por causa da falta de conhecimento sobre o ambiente virtual, pela falta de uso de ferramentas que promovessem a interação, ou ainda, se isto é reflexo de uma emergência que “poupou”, inclusive, professores de terem uma formação voltada para o uso das TDIC e sua utilização nesse contexto pandêmico.

Constatou-se com base nos dados da Tabela 1 e 2 que não houve um distanciamento total quanto às interações dos estudantes, que, na lógica, deveriam ter sido mais intensas e constantes no cenário do ERE, por ser o modo viável para que isso acontecesse e as TDIC serem de uso obrigatório. Assim, a interação, que deve se fazer presente na educação e no cenário acadêmico, pelo seu caráter de importância no processo de aprendizagem (tanto no aspecto cognitivo quanto emocional), pode não estar sendo promovida no ERE por várias razões, provocando prejuízos ainda maiores para a crise já instalada no âmbito educacional.

Assim, na pesquisa realizada, notou-se que a proposição de atividades no ERE não se configura como um desafio apenas para os professores. Ao contrário do que se imaginava, apesar da suposta familiaridade dos jovens com os recursos tecnológicos, as dificuldades para o acompanhamento das atividades pelos estudantes também são inúmeras e revelam problemas estruturais do sistema de ensino e da sociedade em geral.

Um dos questionamentos apresentados aos professores de Didática, no contexto da pesquisa, refere-se às dificuldades que os estudantes apresentaram para acompanhar as atividades propostas durante a pandemia da Covid-19. Entre os 103 professores de Didática que atuaram no ERE, apenas 3,9% não relataram problemas. A principal dificuldade indicada pelos docentes foi o acesso aos recursos tecnológicos e à internet, representado por 87,37%. Como denuncia Santos, “qualquer quarentena é sempre discriminatória, mais difícil para uns grupos sociais que para outros” (SANTOS, 2020b, p. 15).

O expressivo percentual de estudantes que reportaram dificuldades com a internet e com os recursos tecnológicos evidencia as desigualdades sociais presentes no país. Esse dado nos instiga a levantar algumas questões: quem são os estudantes que não conseguem ter conexão de qualidade ou não dispõem de recursos tecnológicos adequados? Quem são os estudantes que precisam compartilhar computadores com outras pessoas da família? Quem são os estudantes que dispõem apenas de um *smartphone* para acompanhar as atividades propostas por suas universidades?

Estudos realizados nesse contexto atestam que os estudantes das universidades públicas brasileiras são, em sua maioria, oriundos das classes menos favorecidas. O ingresso na universidade pública representou para a maioria uma conquista social que na pandemia revela seu lado mais perverso. Os estudantes tiveram acesso ao ensino superior gratuito de qualidade, mas não estão tendo asseguradas as condições de permanência, de desenvolvimento e de aprendizagem (BARBOSA; VIEGAS; BATISTA, 2020; MOREIRA; HENRIQUES; BARROS, 2020; SANTOS, 2020a, 2020b).

Torna-se relevante destacar que o acesso aos recursos tecnológicos e à internet de boa qualidade não são exigências impostas apenas durante as atividades remotas realizadas pelas universidades públicas brasileiras, em virtude da pandemia da Covid-19. Trata-se de uma demanda incorporada na rotina acadêmica e que marca a diferença de condições materiais entre os estudantes.

Sobre os potenciais conhecimentos decorrentes da pandemia da Covid-19, Santos (2020a, p. 4) afirma que “a atual pandemia não é uma situação de crise claramente contraposta a uma situação de normalidade. Desde a década de 1980 [...] o mundo tem vivido em permanente estado de crise”. Para o autor, o objetivo da crise permanente é não ser resolvida.

Coerente com essa perspectiva, a relação entre a dificuldade em acompanhar as atividades e as condições socioeconômicas também pode ser identificada quando os docentes relatam que os estudantes indicam o acúmulo de atividades no ambiente doméstico (9,7%) e a

inadequação do espaço físico em casa (2%). Além disso, 5,8% dos professores de Didática apresentam questões relativas aos aspectos socioeconômicos.

Nesse sentido, esses dados se vinculam aos 87,37% de professores de Didática que fizeram referência às dificuldades dos estudantes com os recursos tecnológicos, problemas de conexão com internet, e reforçam a ideia que, de fato, a pandemia da Covid-19 não atinge a todos do mesmo modo. Ainda que o novo coronavírus não escolha gênero, raça, credo ou classe social, a pandemia é extremamente seletiva e atinge de forma diferenciada os setores sociais, a exemplo do sistema público de ensino e dos estudantes que dele dependem.

Além dos aspectos socioeconômicos, os professores de Didática também indicaram as condições emocionais: 15,53% dos estudantes enfrentaram desafios no acompanhamento das atividades. O medo e a ansiedade foram os aspectos mais destacados. Apesar de, em números absolutos, representar apenas 16 dos 103 professores de Didática que atuaram no ERE, esse é um aspecto que merece destaque. A pandemia da Covid-19 explicitou de forma global a fragilidade humana. A ansiedade e o medo se instalaram diante da eminência da morte, do desemprego e da fome.

Os aspectos socioeconômicos e emocionais podem justificar também os 8,73% de professores de Didática que apresentaram dificuldades no cumprimento das atividades no tempo previsto, alegando falta de concentração, desafios para a auto-organização, dentre outros. Ao contrário do que é veiculado pela mídia e pelas organizações internacionais, a quarentena “não só torna mais visíveis, como reforça a injustiça, a discriminação, a exclusão social e o sofrimento injusto que elas provocam” (SANTOS, 2020a, p. 22).

É importante ressaltar que, entre os professores de Didática que participaram da pesquisa, 76% indicaram a dificuldade de alguns estudantes na compreensão e/ou aceitação da proposta do ERE, representado por 7,76%, e cerca de 16% indicaram dificuldades dos estudantes na resolução de questões didático-pedagógicas. Nesse sentido, a suposta dificuldade dos estudantes em compreender a proposta talvez esteja diretamente relacionada à dificuldade dos próprios professores de Didática em organizar uma proposta de ensino que leve em consideração os princípios da educação *on-line*. Apesar da ampla discussão sobre o ensino e sua complexidade, a emergência do ERE também surpreendeu os professores de Didática, colocando em questão crenças e práticas.

O ensino da didática mediado pelas tecnologias digitais no contexto da pandemia: o olhar docente

Neste estudo, também se considerou relevante saber como os estudantes se posicionaram diante do novo formato de aula remota, durante a pandemia da Covid-19. Das 174 respostas obtidas, 49,5% dos docentes relataram não estar em atividade remota. Dos 88 docentes que afirmaram estar em atividade remota, 18,4% se reportaram positivamente às aulas remotas; 13,5% a encararam de forma razoável; 13,8% dos alunos teriam se posicionado contrariamente às atividades remotas; desconfiados e preocupados estariam 1,2% dos estudantes e 4,5% dos professores não responderam.

Com base nesses dados, realizou-se a classificação do posicionamento dos estudantes em três categorias: posicionamentos favoráveis; posicionamentos favoráveis com críticas; posicionamentos desfavoráveis.

De acordo com os 88 professores de Didática que afirmaram estar, à época da pesquisa, exercendo a docência neste período pandêmico, 18,4% dos estudantes se posicionaram com positividade sobre o trabalho acadêmico com as tecnologias digitais no atual contexto, como revelam alguns depoimentos:

São mundos distintos. Os estudantes de EaD logo se adaptaram ao novo. Nossas avaliações antes presenciais foram realizadas remotamente. Os estudantes do presencial estão apenas com acompanhamento de leituras e vídeos para futura discussão. Gostam muito de tudo que envio via plataforma digital e lamentam que paramos por tanto tempo. Docente 1

A maioria se manifesta de forma positiva sobre os materiais didáticos e a abordagem da disciplina. Docente 2

Muitos manifestaram entusiasmo porque já vinham utilizando as ferramentas digitais. Outros entraram em desespero, outros em depressão. Estão aprendendo a lidar com a situação. Docente 3

Dos estudantes que se posicionaram de modo favorável, mas com críticas, verificou-se que para 13,5%, as questões que aparecem com maior frequência são o acesso à internet e as condições inadequadas em suas residências. Assim,

[...] não é a negação as ferramentas digitais mas sim as condições, dificuldade para acessar à internet, realizar leituras e assistir aulas pelo celular, além da falta de acesso a ferramentas apropriadas. Docente 4

Eles se integram muito bem aos debates, e dizem se sentir reconfortados com os momentos realizados na disciplina, porém registram a preocupação com a possibilidade futura de um ensino remoto obrigatório, por conta dos colegas que possuem impedimentos para participar das aulas. Docente 5

Os posicionamentos são diversos, visto que as condições de acesso não são iguais. Em algumas turmas houve ampla aceitação, mas nem todos têm acesso facilitado à internet. Docente 6

Mesmo com razoável aceitabilidade, os alunos têm críticas dadas às suas condições materiais de existência. Torna-se relevante destacar os desafios econômicos enfrentados pelos estudantes de instituições públicas, sobretudo aqueles oriundos dos cursos de licenciatura. Constatou-se⁵ em pesquisa realizada, a dificuldade de acesso às tecnologias digitais e à conexão em rede por parte de 70% da população estudantil. Nos cursos de licenciatura esse percentual é ainda maior: mais de 80% dos estudantes afirmaram não ter condições ambientais adequadas. Esses estudantes possuem apenas *smartphone* e internet via pacote de dados (GOMES *et al.*, 2022; LAGO *et al.*, 2021; SILVA; GOULART; CABRAL, 2021).

De acordo com os professores participantes da pesquisa, muitos estudantes afirmaram que aprendem pouco do conteúdo com a leitura do material, necessitando de interação e suporte do professor de Didática. Outros estudantes revelaram temor e tensão próprias do contexto da pandemia e resistência. Outros, alegaram cansaço e desmotivação, pois estão sobrecarregados de tarefas. Sobre essas questões, verificou-se que:

Bem [...] observei que no início os estudantes estavam empolgados, participando do grupo de WhatsApp, e também nas primeiras semanas na Plataforma Moodle. Depois percebi que, alguns não haviam realizado as atividades, então procurei agendar um encontro no Google Meet, mas alguns estavam no ambiente com um estranhamento, inclusive fecharam a câmera, e só participaram no chat. Avalio que isso ocorreu por ter sido a primeira vez que reunimos com o uso desse recurso. Docente 7.

Com o passar das semanas a pontualidade foi caindo e a adesão às aulas síncronas foi diminuindo. Docente 8

No início, queriam a continuidade das aulas de forma remota, mas após a segunda aula neste formato, menos da metade dos alunos dão retorno às aulas. Docente 9.

Entre os estudantes, 13,8% revelaram posicionamento contrário às atividades remotas. Observou-se que esse posicionamento foi motivado por: preocupação com a exclusão vividas por muitos colegas; despreparo dos professores e, ainda, falta de clareza com relação aos contratos com grandes corporações. Somados a esse quesito os 1,2% de estudantes que se manifestaram “preocupados e desconfiados”, este percentual de descontentes sobe para 15%.

De acordo com alguns professores de Didática,

⁵ D'ÁVILA, C., MACHADO, R., CHAVES, D. O olhar de estudantes de licenciatura da Universidade Federal da Bahia sobre EaD e ensino de Didática no contexto da pandemia pela COVID - 19. **Relatório de pesquisa**. Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2020.

Nossos alunos estão resistindo muito. Nós professores do Curso de História também estamos resistindo porque a universidade não realizou o debate adequado sobre o ensino remoto. Docente 10.

A grande maioria é contrária ao ensino remoto, mas compreende que é uma necessidade devido a situação emergencial. O ensino presencial é destacado pelos alunos como forma de manutenção da qualidade da formação e se sentem desmotivados pela falta de interação social presencial e de atividades de natureza prática. Docente 11.

Uma parte dos acadêmicos tem resistência quanto ao novo formato, pelo fato de terem pouco conhecimento do Ambiente Virtual de Aprendizagem - AVA. Avalio que falta experiência para identificarem possibilidades e limites. Docente 12.

As tensões e contradições fazem parte do jogo e é necessário percebê-las. A ênfase dada por um professor de Didática sobre a falta de debate adequado, em sua instituição, sobre o ensino remoto, é reveladora de um problema grave – a falta de participação democrática dos professores nas decisões institucionais. Trata-se de um depoimento único, mas que no atual contexto retrata a avaliação de muitos professores e merece destaque, tendo em vista os inúmeros embates enfrentados nas universidades no atual governo.

Apesar dos grandes desafios estruturais, econômicos, emocionais e pedagógicos, constata-se nos depoimentos dos professores de Didática esforços e desejo de avançar, a busca de saídas para as inúmeras crises, mesmo enfrentando os limites advindos da adoção do ERE.

Perguntados sobre o modo pelo qual os estudantes avaliaram as aulas de Didática realizadas com o uso de ferramentas tecnológicas durante a pandemia da Covid-19, dentre os 174 respondentes, 60,33% responderam não ter iniciado o ERE em suas instituições; 14,52% indicaram que a avaliação dos estudantes foi satisfatória; 10% afirmaram que a avaliação foi positiva; seguido de 5% que afirmaram que a avaliação foi ruim. Verificou-se ainda que 1,67% dos estudantes consideraram as aulas muito positivas e apenas um estudante avaliou as aulas realizadas como regular.

Vale ressaltar que a soma dos percentuais dos estudantes que consideraram as aulas realizadas satisfatórias, positivas e muito positivas, representa apenas 26,19%, dado que revela um resultado abaixo da média. Pode-se inferir que, provavelmente, a situação de isolamento social, a ausência física do professor e dos pares, tenha repercutido negativamente na avaliação dos estudantes. Além disso, muitos professores de Didática revelaram insegurança no uso das ferramentas tecnológicas na modalidade *on-line* pelo fato de não terem utilizado esses instrumentos antes da pandemia no ensino presencial. O uso imediato, sem planejamento, e a ausência de experiências prévias dos docentes no uso das tecnologias digitais pode ter incidido

negativamente na avaliação dos estudantes (GOMES *et al.*, 2022; GOMES, 2017; LAGO *et al.*, 2022; SILVA; GOULART; CABRAL, 2021).

Como se vê, esse dado enfatiza a relevância da avaliação, considerada como uma ação integrada ao processo de aprendizagem, que funcione como um elemento articulador da aprendizagem. Segundo Gomes *et al.* (2021), é importante que esse processo de avaliação esteja aberto para os estudantes. Sendo assim, torna-se relevante ouvir os estudantes a respeito da proposta pedagógica, das atividades que estão sendo realizadas, do quanto estão adaptadas ou não aos objetivos pretendidos, e de como estão colaborando para a consecução dos objetivos. Recomenda-se, também, a oportunidade de se trocar *feedback* a respeito do desempenho dos professores de Didática, das ações de intervenção, das interações e dos resultados com relação aos objetivos previstos.

E, ainda, é preciso que as atividades presenciais e remotas permitam aos estudantes e ao professor de Didática o exercício da autoavaliação. Os comentários e as reflexões registradas ao longo das atividades, quando bem feitos, constituir-se-ão em informações relevantes para a aprendizagem, uma vez que serão provindos do próprio estudante que saberá indicar aspectos que demandam revisão e/ou mudanças.

No que diz respeito a outro aspecto presente no dado – insegurança do professor no uso das ferramentas tecnológicas no formato remoto –, torna-se relevante destacar que o trabalho com as tecnologias requer formação continuada. Pode-se afirmar que, muitas vezes, são oferecidos aos professores cursos de capacitação que, de modo geral, reforçam a atividade docente isolada e individual. É como se pelo ato de conhecer a ferramenta e pelo oferecimento de cursos de atualização o professor estivesse preparado a utilizá-la. Para Lévy (1999), o uso das tecnologias envolve criação, invenção de uma forma a partir de uma configuração dinâmica.

Torna-se relevante destacar que muitos professores alegaram que não foram formados tanto no curso de licenciatura quanto na escola para o uso pedagógico das tecnologias. Porém, em um contexto em que os usos das tecnologias redefinem as formas de produção e de socialização do conhecimento e as relações das pessoas entre si, e com uma cultura fortemente caracterizada pela presença dos meios digitais, os desafios da educação e da formação inicial e continuada de professores são imensos (PADILHA; ZABALZA, 2016; SIMPLÍCIO; MATOS; RIBEIRO, 2021).

Considerações finais

Este artigo é parte de uma pesquisa realizada pela Andipe que procurou analisar o ensino de Didática no período do isolamento social, problematizando desafios, tensões, e possibilidades face ao trabalho pedagógico mediado pelas tecnologias digitais no contexto da pandemia da Covid-19. Nesse sentido, focalizou-se o seguinte problema: *que mudanças foram percebidas pelos docentes, na postura dos estudantes no contexto pandêmico?*

Ao concluir este artigo, torna-se relevante tecer algumas considerações obtidas por meio deste estudo. Uma primeira consideração diz respeito ao impacto provocado pela crise sanitária no Brasil e no mundo. O ano de 2020 está marcado pela pandemia da Covid-19 e, conseqüentemente, pelas mudanças provocadas na vida da população mundial, trazendo repercussões no campo econômico, político-social, educacional e afetivo-emocional. No Brasil, assim como no restante do mundo, a pandemia registra a paralisação das atividades presenciais no sistema educacional e um replanejamento para o retorno das aulas no formato remoto.

Os impactos trazidos pela pandemia da Covid-19 colocaram em evidência o processo de ensino-aprendizagem. Trata-se de um cenário complexo que demanda um debruçar sobre os desafios a fim de pensar caminhos e possibilidades a serem adotados neste contexto e no futuro pós-pandêmico.

Uma segunda consideração diz respeito à Didática, componente curricular dos cursos de licenciatura que investiga, entre outros, o fenômeno do ensino e da aprendizagem. Interessa à Didática uma relação pedagógica pautada pela mediação, construída por estudantes e professores, situada e formativa.

A crise sanitária, por um lado, acentuou as diferenças entre aqueles que tinham mais dificuldades de aprender; exigiu um novo perfil docente, que precisou se reinventar, se adaptar às tecnologias digitais; por outro lado, tem inspirado projetos e intervenções didáticas, que fomentam a autonomia, a criticidade, o protagonismo e a formação de efetivas redes de aprendizagem.

Finalmente, uma terceira consideração diz respeito à adoção do ensino no formato remoto. Os resultados da pesquisa indicam ausência de efetiva interação entre estudantes e docentes, provocada pela ausência de condições materiais e acesso limitado à internet de qualidade. Segundo os professores de Didática, percentual significativo de estudantes se posicionaram favoráveis às atividades remotas; seguido dos estudantes que se posicionaram desfavoráveis, enfatizando, entre outros, a ausência de recursos e pouco debate nas instituições sobre a adoção do formato remoto durante a pandemia. E, finalmente, os estudantes destacaram

ainda a importância do ensino presencial para preservar a qualidade do processo de ensino-aprendizagem na universidade.

REFERÊNCIAS

ALVES, L. Educação remota: Entre a ilusão e a realidade. **Interfaces Científicas**, Aracaju, v. 8, n. 3, p. 348-365, 2020. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9251>. Acesso em: 14 ago. 2020.

D'ÁVILA, C., MACHADO, R., CHAVES, D. O olhar de estudantes de licenciatura da Universidade Federal da Bahia sobre EaD e ensino de Didática no contexto da pandemia pela COVID - 19. **Relatório de pesquisa**. Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2020.

D'ÁVILA, C. A Didática como campo epistêmico e formativo da Pedagogia. *In*: PIMENTA, S. G.; SEVERO, L. R. (org.) **Pedagogia. Teoria, formação e profissão**. São Paulo: Editora Cortez, 2021.

BARBOSA, A. M.; VIEGAS, M. A. S.; BATISTA, R. L. N. F. Aulas presenciais em tempos de pandemia: Relatos de experiência de professores do Ensino Superior sobre as aulas remotas. **Revista Augustus**, v. 25, n. 51, p. 255-280, 2020. Disponível em: <https://revistas.unisuam.edu.br/index.php/revistaaugustus/article/view/565>. Acesso em: 02 maio 2021.

BRASIL. **Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1971. Disponível em www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm. Acesso em: 10 fev. 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Brasília, DF: MEC, 2018.

Disponível em:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 12 fev. 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF: Presidência do Conselho Nacional de Educação, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 10 fev. 2022.

FRANCO, M. A. S., LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. As dimensões constitutivas da Pedagogia como campo de conhecimento. **Educação Em Foco**, v. 14, n. 17, p. 55-78, 2011. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/103>. Acesso em: 16 jun. 2021.

GHEDIN, E. L.; MACIEL, C. C. M.; SILVA, A. M. Didática e formação inicial do professor: Desafios e perspectivas na visão dos acadêmicos do curso de pedagogia de uma Instituição de Ensino Superior (IES) do município de Parintins-AM. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. esp. 1, p. 881-895, mar. 2021. Disponível em:

<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/14923>. Acesso em: 13 fev. 2022.

GOMES, S. S. A avaliação da aprendizagem em diferentes áreas do conhecimento. *In*: CORRÊA, H. T.; AMBRÓSIO, M. (org.). **Mediação Tecnológica e Formação Docente**. Curitiba: CRV, 2017.

GOMES, S. S. *et al.* Gestão educacional e avaliação no contexto da pandemia da covid-19. **Linhas Críticas**, v. 27, e39048, 2022. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/39048>. Acesso em: 13 fev. 2022.

LAGO, N. C.; TERRA, S. X.; CATEN, C. S. T.; RIBEIRO, J. L. D. Ensino remoto emergencial: Investigação dos fatores de aprendizado na educação superior. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. 2, p. 391-406, 2021. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/14439>. Acesso em: 13 fev. 2022.

LÉVY, P. **Cibercultura**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1999.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MOREIRA, J. A. M.; HENRIQUES, S.; BARROS, D. Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. **Dialogia**, São Paulo, n. 34, p. 351-364, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/17123/8228>. Acesso em: 14 ago. 2020.

PADILHA, M. A. S.; ZABALZA, M. A. Um cenário de integração de tecnologias digitais na Educação Superior: Em busca de uma coreografia didática inovadora. **Revista e-Curriculum**, v. 14, n. 3, p. 837-863, 2016. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/28698>. Acesso em: 10 fev. 2022.

PIMENTA, S. G.; SEVERO, L. R. (org.) **Pedagogia. Teoria, formação e profissão**. São Paulo: Editora Cortez, 2021.

PIMENTEL, M.; CARVALHO, F. S. P. Princípios da Educação *On-line*: Para sua aula não ficar massiva nem maçante! **SBC Horizontes**, maio 2020. Disponível em: <http://horizontes.sbc.org.br/index.php/2020/05/23/principios-educacao-online>. Acesso em: 07 maio 2021.

SANTOS, B. S. **A cruel pedagogia do vírus** (Pandemia Capital). São Paulo: Boitempo Editorial, 2020a.

SANTOS, B. S. A universidade pós-pandêmica. **Outras Palavras**, jul. 2020b. Disponível em: <https://outraspalavras.net/alemdamercadoria/boaventura-a-universidade-pos-pandemica/>. Acesso em: 10 jul. 2020.

SANTOS, E. O. dos. **Educação on-line: Cibercultura e pesquisa-formação na prática docente**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade

Federal da Bahia, Salvador, BA, 2005. Disponível em:
<https://repositorio.ufba.br/handle/ri/11800>. Acesso em: 20 abr. 2021.

SANTOS, E. O. **Pesquisa-formação na cibercultura**. Teresina: EDUFPI, 2019.

SILVA, M.; SANTOS, E. Conteúdos de aprendizagem na educação on-line: Inspirar-se no hipertexto. **Educação & Linguagem**, São Paulo, v. 12, n. 19, p. 124-142, jan./jun. 2009. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/EL/article/view/817>. Acesso em: 20 abr. 2021.

SILVA, M. **Sala de aula interativa**: Educação, comunicação, mídia clássica, internet, tecnologias digitais, arte, mercado, sociedade, cidadania. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

SILVA, J.; GOULART, I. C. V.; CABRAL, G. R. Ensino remoto na educação superior: Impactos na formação inicial docente. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. 2, p. 407-423, 2021. Disponível em:
<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/14238>. Acesso em: 13 fev. 2022.

SILVA, L. A.; PETRY, Z. J. R.; UGGIONI, N. Desafios da educação em tempos de pandemia: como conectar professores desconectados, relato da prática do estado de Santa Catarina. In: PALÚ, J.; SCHÜTZ, J. A.; MAYER, L. (org.). **Desafios da educação em tempos de pandemia**. 1. ed. Cruz Alta, RS: Editora Ilustração, 2020. Disponível em:
<http://www.sed.sc.gov.br/professores-egestores/30754-desafios-da-educacao-em-tempos-de-pandemia>. Acesso em: 27 set. 2020.

SIMPLÍCIO, A. K. M.; MATOS, E. G.; RIBEIRO, L. T. F. Os desafios atuais do ensino remoto: Uma didática replanejada. **Ensino em Perspectivas**, v. 2, n. 4, p. 1-9, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/6155>. Acesso em: 13 fev. 2022.

VEIGA, I. P. A. (org.). **Aula**: Gênese, dimensões, princípios e práticas. 2. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2011.

Como referenciar este artigo

GOMES, S. S.; ZEN, G. C.; D'ÁVILA, C. Desafios e perspectivas do ensino do componente curricular Didática em meio a pandemia da Covid-19. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. 3, p. 1453-1475, jul./set. 2022. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v17i3.16330>

Submetido em: 20/02/2022

Revisões requeridas em: 13/04/2022

Aprovado em: 08/06/2022

Publicado em: 01/07/2022

Processamento e editoração: Editora Ibero-Americana de Educação.

Revisão, formatação, normalização e tradução