

# Ensino remoto emergencial de didática em Cursos de Licenciaturas do Sul do Brasil

*Emergency remote teaching of didactic in undergraduate Courses in Southern Brazil*

*Enseñanza remota de emergencia de didáctica en cursos de Grado en el Sur de Brasil*

**Nadiane Feldkercher<sup>1</sup>**

Universidade Estadual de Maringá; Professora Departamento de Teoria e Prática da Educação; <https://orcid.org/0000-0002-8208-3369>

**Lui Nörnberg<sup>2</sup>**

Universidade Federal de Pelotas; Professor Adjunto da Faculdade de Educação; <https://orcid.org/0000-0002-0075-9733>

Recebido em 31 de março de 2022

Aceito em 06 de junho de 2022

**Resumo:** A situação pandêmica alterou o cotidiano da educação superior exigindo novas formas de organização do trabalho docente. Imersos nesse “novo” contexto de educação, o presente trabalho objetivou analisar, na perspectiva dos estudantes dos cursos de licenciaturas de universidades federais e estaduais do Sul do Brasil, o ensino de Didática de modo remoto emergencial, levando em consideração tanto as condições dos estudantes para sua participação nas atividades pedagógicas, quanto às especificidades do ensino de Didática. A pesquisa quanti-qualitativa e de abordagem empírica utilizou questionários *on-line* como instrumento para coleta de dados. Nossa base teórica e analítica situou-se no campo da Didática. Os resultados da pesquisa apontam os desafios enfrentados pelos estudantes, dentre eles: os limitados recursos tecnológicos, a instabilidade da internet e a dificuldade financeira para mudar tal situação. Observamos também o impacto emocional que afetou o modo como os estudantes se envolviam nas atividades de ensino e aprendizagem. Por outro lado, os estudantes destacam as potencialidades do ensino de Didática de modo remoto, mencionando a importância de incorporar o uso das tecnologias nas suas formações e em suas futuras práticas pedagógicas, ressaltando que o ensino remoto da Didática alterou o modo de interação entre professores e estudantes e a mediação do conteúdo. Estas potencialidades convocam a Didática, enquanto campo de

<sup>1</sup> Pós-Doutora, Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Pelotas.

<sup>2</sup> Doutor e Mestre pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos.

conhecimento, a construir outras formas de ensinar e de aprender, ampliando a compreensão sobre o uso educativo e pedagógico das tecnologias sem incorrer na instrumentalização.

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

**Abstract:** *The pandemic situation has changed the daily life of higher education, demanding new ways of organizing the teaching work. Immersed in this "new" context of education, the present work aimed to analyze, from the perspective of students of undergraduate courses at federal and state universities in Southern Brazil, the teaching of Didactics in a remote emergency way, taking into consideration both the conditions of students for their participation in pedagogical activities and the specificities of the teaching of Didactics. The quanti-qualitative and empirical research used online questionnaires as an instrument for data collection. Our theoretical and analytical base was situated in the field of Didactics. The results of the research point to the challenges faced by the students, among them: the limited technological resources, the instability of the internet, and the financial difficulty to change this situation. We also observed the emotional impact that affected the way students engaged in teaching and learning activities. On the other hand, the students highlight the potential of teaching Didactics remotely, mentioning the importance of incorporating the use of technologies in their training and in their future pedagogical practices, emphasizing that the remote teaching of Didactics changed the mode of interaction between teachers and students and the mediation of the content. These potentialities call Didactics, as a field of knowledge, to build other ways of teaching and learning, expanding the understanding of the educational and pedagogical use of technologies without incurring in instrumentalization*

**Keywords:** *Teaching of Didactics; Emergency remote teaching; Digital technologies.*

**Resumen:** *La situación de pandemia ha cambiado la vida cotidiana de la enseñanza superior exigiendo nuevas formas de organizar el trabajo docente. Inmerso en este "nuevo" contexto de la educación, el presente trabajo tuvo como objetivo analizar, desde la perspectiva de los estudiantes de los cursos de pregrado de las universidades federales y estatales del sur de Brasil, la enseñanza de la Didáctica de forma remota de emergencia, teniendo en cuenta tanto las condiciones de los estudiantes para su participación en las actividades pedagógicas, como las especificidades de la enseñanza de la Didáctica. La investigación de enfoque cuanti-cualitativo y empírico utilizó cuestionarios en línea como instrumento de recogida de datos. Nuestra base teórica y analítica se sitúa en el ámbito de la Didáctica. Los resultados de la investigación señalan los desafíos a los que se enfrentan los estudiantes, entre ellos: los limitados recursos tecnológicos, la inestabilidad de Internet y la dificultad financiera para cambiar esta situación. También observamos el impacto emocional que afectó a la forma en que los alumnos se involucraron en las actividades de enseñanza y aprendizaje. Por otro lado, los alumnos destacan las potencialidades de la enseñanza de la Didáctica a distancia, mencionando la importancia de incorporar el uso de las tecnologías en su formación y en sus futuras prácticas pedagógicas, destacando que la enseñanza a distancia de la Didáctica cambió el modo de interacción entre profesores y alumnos y la mediación de los contenidos. Estas potencialidades convocan a la Didáctica, como campo de*

*conocimiento, a construir otras formas de enseñar y aprender, ampliando la comprensión sobre el uso educativo y pedagógico de las tecnologías sin incurrir en la instrumentalización.*

*Palabras clave: Enseñanza de la didáctica; Enseñanza remota de emergencia; Tecnologías digitales.*

## 1 O ENSINO DA DIDÁTICA E A PESQUISA DESENVOLVIDA

O novo coronavírus começou a se espalhar no final de 2019 e chegou ao Brasil no início de 2020. A pandemia de COVID-19 trouxe abalos intercontinentais, “interrompeu vidas, mudou hábitos, gerou impactos em toda a humanidade” (ANDIPE, 2020, p. 1). Os Estados responderam de distintos modos ao enfrentamento dessa emergência. No Brasil a disseminação do vírus atingiu índices exacerbados e causou muitas mortes, devido a ausência de uma séria e rápida política governamental de contenção. Esse cenário, obviamente, trouxe angústia e medo à população.

A situação pandêmica exigiu novas formas de organização do trabalho e da educação. O trabalho *home office* e o ensino remoto passaram a fazer parte da rotina, devido à recomendação do isolamento social como sendo uma das medidas para a não disseminação do vírus. Assim, os domicílios precisaram se adaptar a essa exigência de ser, simultaneamente e instantaneamente, local de moradia, de descanso, de junção familiar, de trabalho e de estudos.

Tendo em vista as distintas condições socioeconômicas compreendemos que essa reorganização domiciliar não foi fácil ou possível para todos. Trabalhar e estudar de casa requer, minimamente, recursos tecnológicos como celular, tablet, notebook ou computador e conexão à internet. Porém, essa não é a realidade de alguns domicílios brasileiros.

Especificamente no tocante à educação superior pública no Brasil, foi preciso políticas institucionais para fornecer tanto equipamentos quanto acesso à internet para alguns estudantes que, inclusive, tiveram suas condições financeiras afetadas pela pandemia. Com esses recursos é que foi possível o desenvolvimento do que se chamou de Ensino Remoto Emergencial (ERE). Mas, é preciso considerar as condições de saúde pública, domiciliares, emocionais, financeiras e estruturais quando se almeja desenvolver o ensino de modo remoto. Com essa preocupação motivamo-nos a desenvolver uma pesquisa<sup>3</sup> que objetivava analisar, na perspectiva dos estudantes dos cursos de licenciaturas de universidades federais e estaduais do Sul do Brasil, o ensino de Didática de modo remoto emergencial em tempos de pandemia, levando em consideração tanto as condições dos estudantes para sua

<sup>3</sup> O estudo aqui apresentado faz parte de uma pesquisa nacional, desenvolvida por componentes da diretoria e membros da Associação Nacional de Didática e Prática de Ensino (ANDIPE).

participação nas atividades pedagógicas em tempos de pandemia quanto às especificidades do ensino de Didática.

A pesquisa conduzida por componentes da diretoria e membros da Associação Nacional de Didática e Prática de Ensino (ANDIPE, 2020) evidenciou que antes da pandemia somente 20% dos docentes responsáveis pelo componente de Didática que participaram do estudo utilizava tecnologias em suas aulas. Alguns desses professores apontaram que não tiveram formação para tal uso. Por outro lado, a maioria dos docentes reconheceu a importância da presença das tecnologias na formação inicial de professores. O estudo indicou que ao avaliarem suas práticas de ensino de modo remoto emergencial os professores apontaram a sobrecarga de trabalho, a precariedade dos seus recursos e dos recursos dos alunos, os desafios emocionais e a dificuldade de aprendizagem dos estudantes. Ademais, salientaram que o ERE não evidencia a importante relação entre professores e alunos, ou seja, acarreta a perda da qualidade das interações – o que, inclusive, é objeto de estudo da Didática. Tendo em vista que essa pesquisa foi desenvolvida sob a ótica dos professores, consideramos interessante desenvolver outra pesquisa sobre o ensino de Didática no ERE sob a perspectiva dos estudantes.

Os dados da pesquisa da ANDIPE (2020) sinalizam temas caros ao ensino da Didática nos cursos de formação de professores: a relação professor-alunos; a consideração das condições dos estudantes para o desenvolvimento de suas aprendizagens e a formação dos professores com e para o uso de distintos recursos, incluindo as tecnologias. Compreendemos que a formação didática dos professores os ajudará a observar e considerar o contexto e as condições dos estudantes, a planejar suas ações, a escolher estratégias metodológicas condizentes ao conteúdo de ensino e as possibilidades dos estudantes, a mediar a relação cognitiva entre os estudantes e os conteúdos, a avaliar adequadamente as aprendizagens dos estudantes, a refletir sobre suas práticas de modo crítico e fundamentado, entre outros.

Dito de outro modo, “a Didática se caracteriza como mediação entre as bases teórico-científicas da educação escolar e a prática docente. Ela opera como uma ponte entre o ‘o que’ e o ‘como’ do processo pedagógico escolar” (LIBÂNEO, 2013, p. 27). Por ter essas características, muitas vezes o componente curricular de Didática nos cursos de formação de professores gera expectativas quanto a uma atuação performática do professor e a um receituário sobre o como atuar em aula.

D’Ávila (2021, p. 29) acrescenta que a “didática é a ciência do ensino [...]. Como não há ensino sem que haja a intencionalidade de fazer aprender alguém, o objeto da didática passa a ser compreendido como o processo de ensino em uma relação de interdependência com a aprendizagem”. O ensino da Didática deve, então, formar professores que pensem e planejem suas práticas de ensino visando a aprendizagem dos estudantes. Esse planejamento também

pode ser visto como um modo de assegurar “a mediação docente de objetivos, conteúdos, métodos, formas de gestão do ensino” (LIBÂNEO, 2012, p. 39).

A partir da teoria histórico-cultural, Libâneo (2012) acentua a unidade entre ensino e aprendizagem no campo da Didática e enfatiza o desenvolvimento humano presente nessa unidade. Para o autor, o ensino “é uma mediação cultural cujo papel é, precisamente, promover o desenvolvimento mental por meio da aprendizagem, convertendo a aprendizagem em desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral” (p. 41). Já a

[...] a aprendizagem humana se caracteriza por mudanças qualitativas na relação entre a pessoa e o mundo, pela mediação de instrumentos ou ferramentas culturais envolvendo a interação entre pessoas, combinando com a internalização de significados sociais, especialmente os saberes científicos, procedimentais e valorativos. (LIBÂNEO, 2012, p. 41)

Os conceitos apresentados por Libâneo (2012) destacam que os processos de ensino e de aprendizagem ocorrem em meio às relações humanas, por meio da interação entre quem ensina e quem aprende, bem como por interações entre aqueles que aprendem. Farias *et al.* (2009, p. 98) contribuem para a compreensão de que “o ato de ensinar [...] [é um] espaço de interações e de relações entre sujeitos”. Isso significa que além da relação cognitiva estabelecida entre esses sujeitos, eles estabelecem relações afetivas. Assim, supomos que se as relações humanas forem positivas – o que envolve respeito, aproximação e escuta sensível – o desenvolvimento cognitivo tende a ser favorável.

Esses pressupostos destacam o papel de mediador assumido pelo professor. Em outro texto, Libâneo (2011) defende e esclarece o que compreende por professor-mediador ou por uma Didática baseada no princípio da mediação ao ponderar que a

boa didática significa um tipo de trabalho na sala de aula em que o professor atua como mediador da relação cognitiva do aluno com a matéria. Há uma condução eficaz da aula quando o professor assegura, pelo seu trabalho, o encontro bem sucedido entre o aluno e a matéria de estudo. Em outras palavras, o ensino satisfatório é aquele em que o professor põe em prática e dirige as condições e os modos que asseguram um processo de conhecimento pelo aluno. (LIBÂNEO, 2011, p. 88)

O professor dirigir as condições e os modos para assegurar a apropriação do conhecimento pelos alunos significa utilizar diferentes estratégias e recursos para a promoção dessa apropriação. As estratégias e recursos de ensino são temáticas importantes da formação de professores ou, mais especificamente, da Didática. Ensinar não se restringe ao domínio do conteúdo, incide também sobre o para que e o como fazer (FARIAS *et al.*, 2009).

Para a escolha das estratégias e dos recursos de ensino é importante considerar os conteúdos, os objetivos de aprendizagem, as características do grupo de estudantes e os materiais disponíveis (D'ÁVILA, 2021). Isso significa, por exemplo, que nem sempre as tecnologias educacionais digitais (TEDs) tendem a contribuir com os processos de ensinar e de aprender. Ainda, por si só, os recursos utilizados em aula não promovem a inovação dos fazeres. Mesmo sabendo que por si só as tecnologias digitais não inovam a educação, precisamos considerar as possibilidades que os distintos dispositivos fornecem para educar em uma outra perspectiva de tempo/espço (SALES; KENSKI, 2021).

É preciso considerar também que nem todos estudantes, professores e instituições de ensino possuem condições financeiras para incorporar as tecnologias à educação. Por isso, por um lado, Braga e Tavares (2015) lembram que a incorporação da cultura digital ao ensino superior tem provocado debates acirrados, porém, por outro lado, lembram que essa mesma cultura digital já se consagrou como uma tendência irreversível no âmbito educacional. Nascimento (2001) colabora com a compreensão de que a era digital se consolida com o surgimento de tecnologias cada vez mais sofisticadas, capazes de afetar profundamente a vida acadêmica.

No âmbito educacional as tecnologias são instrumentos de mediação dos processos de ensino e aprendizagem que exigem uma reestruturação da percepção e ação educativa (KENSKI, 2003). Portanto o uso das TEDs requiere um repensar dos objetivos, das metodologias de ensino, da organização da sala, da gestão dos estudantes, dos processos avaliativos.

Na rápida implementação do ERE que tivemos, a utilização das TEDs tornou-se necessária. Compreendemos que desenvolver atividades acadêmicas no ERE requer que professores reflitam sobre a forma como estão se apropriando da TEDs, isso requer analisar a potencialidade educativa-pedagógica de cada ferramenta, relacionado-a com os objetivos implicados no que ensinar e como ensinar. Em outras palavras, Castells (2007) alerta que as tecnologias não são meras ferramentas a serem aplicadas, elas são processos a serem desenvolvidos.

Neste contexto compreendemos que construir, na relação professor-alunos, processos de formação exitosos no ERE é um desafio haja vista a compreensão de que, segundo Zuin (2006), os processos de mediação entre os agentes educacionais implicam em encontro, em um fazer pedagógico atento à elaboração crítica dos alunos que se predisponham a estar mais presente, evitando a centralização e o fazer pelo fazer. Mediante essa necessária sintonia entre professor e alunos, entendemos que a "tecnologia" que dá certo, que atende as necessidades de professores e alunos, é aquela baseada nos pactos pedagógicos estabelecidos entre os agentes educacionais, mesmo que mediadas tecnicamente.

Tendo em vista estes fundamentos e o objetivo do nosso estudo, desenvolvemos uma pesquisa quanti-qualitativa, de abordagem empírica, utilizando questionário *on-line* para a coleta de dados junto aos estudantes do componente de Didática dos cursos de licenciaturas das universidades públicas do Sul do Brasil. Para acessá-los, realizamos um levantamento de todos os cursos de licenciaturas presenciais das universidades federais e estaduais, identificando o contato da coordenação. Logo após foi enviado um e-mail apresentando a pesquisa e solicitando a divulgação dela junto aos estudantes que já haviam cursado ou que estavam cursando o componente curricular de Didática ofertado de modo remoto. Obtivemos a participação de 154 estudantes que responderam questões fechadas e abertas sobre seus perfis, suas condições de acesso e uso de tecnologias, sobre desafios e possibilidades do ERE, sobre a relação das tecnologias com o ensino de Didática e sobre o ensino de Didática.

Os estudantes possuíam de 18 a 57 anos, sendo as idades de 19, 20 e 21 as mais representativas, abrangendo 48 estudantes. Identificaram-se como mulheres 99 respondentes, como homens 54 e um não se identificou. Declararam-se brancos 117 estudantes, 27 pardos, 8 pretos e 2 amarelos. Quanto aos seus domicílios, 135 estudantes vivem em domicílio familiar, 11 em domicílio unipessoal e 8 compartilham domicílio. Além dos 11 estudantes que vivem sozinhos, 32 vivem com uma pessoa, 49 com duas, 36 com 3, 13 com 4, 11 com 5 indivíduos. Houve ainda uma incidência que mencionou viver com 6 e outra com 7 pessoas. A idade e a condição de domicílio podem facilitar ou não o envolvimento desses estudantes com suas atividades acadêmicas remotas.

Quanto aos seus sustentos financeiros, 36 estudantes revelaram depender dos pais ou responsáveis, 31 desenvolvem trabalho remunerado, 15 dependem dos pais ou responsáveis e possuem bolsa de estudos, 11 desenvolvem estágios não obrigatórios. Com incidência menor de 10 também tiveram aqueles que mesclavam duas ou três fontes de renda, como por exemplo: trabalho informal, dependência dos pais ou responsáveis, trabalho remunerado, dependência do cônjuge, estágios não obrigatórios e bolsas de estudos. Complementarmente, 103 estudantes sinalizaram não possuir vínculo empregatício, enquanto que 50 o tem, desenvolvendo atividades de 4 a 48 horas semanais. Ainda sobre suas situações financeiras, 42 declararam-se bolsistas, 35 declararam possuir até um salário mínimos, 34 não possuem renda, 28 possuem de um a dois salários mínimos, 9 possuem de três a quatro salários mínimos e 5 possuem mais de quatro salários mínimos.

Declararam estar na primeira graduação 119 estudantes, enquanto que 34 sinalizaram já possuir outra formação. A maioria (99) dos estudantes está matriculada no noturno, enquanto que 21 estão no matutino, 21 em cursos integrais e 12 em cursos vespertinos. Observamos aqui uma tendência de as licenciaturas serem ofertadas no período da noite, o que abre espaço para que os estudantes trabalhem durante o dia.

Tivemos estudantes dos três estados (Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul) tanto da rede estadual (104) quanto federal (50). A maior incidência de participantes da rede estadual atrela-se à grande quantidade de universidades estaduais do Paraná. A licenciatura mais cursada entre os participantes foi Pedagogia (36), seguida por Ciências Biológicas (26), História (25), Matemática (20) e Geografia (10). Os cursos de Letras em distintas habilitações, Filosofia, Artes Visuais, Educação Física, Física, Teatro e Música tiveram menos de 10 respondentes. Já os cursos de Ciências Sociais, Química e Interdisciplinar em Educação do Campo: Ciências Natureza tiveram um respondente cada.

Esses dados nos fornecem um perfil de estudantes de licenciaturas do Sul do Brasil jovem, composto por mulheres, de cor predominantemente branca, que reside com a família, que estuda no noturno, que não possui vínculo empregatício e que, portanto, possui baixa renda. Esse perfil repercute nas condições que os estudantes possuem para participarem do ERE.

Na sequência, apresentamos e analisamos outros dados da pesquisa tendo por base quatro eixos: Condições de acesso e uso de tecnologias; Tecnologias e ensino de Didática; Desafios e possibilidades do ensino remoto emergencial de Didática e; Relevância, conteúdos e especificidades do ensino de Didática.

## 2 O ENSINO REMOTO DE DIDÁTICA NOS CURSOS DE LICENCIATURAS DO SUL DO BRASIL

No eixo *Condições de acesso e uso de tecnologias*, após apontar algumas informações sobre uso das tecnologias, disponibilidade de equipamentos e recursos que utilizam, apresentamos os fatores que favorecem e que dificultam a participação dos estudantes no ERE bem como avaliamos suas condições para os estudos em tempo de pandemia. Ao trazermos à tona as condições de acesso e uso de tecnologias lembramos, *a priori*, que nem todos professores, estudantes e/ou instituições de ensino podem ter disponíveis esses recursos para a utilização. De acordo com o Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.br, 2021, p. 66) “Ao mesmo tempo em que o acesso à Internet avança entre setores antes desconectados, a falta de acesso à rede permanece como importante barreira para a apropriação da Internet por segmentos mais vulneráveis da população brasileira.” A tecnologia pode ser considerada cara e, assim, sua incorporação na educação, como ponderam Braga e Tavares (2015), é alvo de contestações. Por outro lado, esse uso é também uma tendência irreversível (BRAGA; TAVARES, 2015).

O nível de conhecimento no uso de tecnologias digitais e outras tecnologias educativas foi classificado como médio para 107 estudantes, como muito para 25 e como pouco para 22 estudantes. A maioria dos estudantes (68) mencionou usar celular e notebook para acessar as aulas, 31 utilizam somente o notebook, 21 o celular e 11 o computador de mesa e o celular. Ainda, 4 mencionaram utilizar apenas equipamento oferecido pela universidade e um mencionou usar apenas equipamento emprestado. Os demais mesclam a utilização de distintos equipamentos. Alguns estudantes fizeram ressalvas importantes acerca de seus recursos, destacando as limitações do uso do celular, a precariedade de seus computadores, a necessidade de terem que compartilhar o notebook e, até mesmo, a dificuldade financeira para comprar equipamento. A evidência dessa dificuldade financeira é reiterada pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.br, 2021), ao apontar que 28% dos domicílios sem acesso à Internet considera a conexão muito cara. No caso pesquisado, supomos que aqueles que mais possuem necessidades quanto aos equipamentos foram também aqueles que apresentaram mais dificuldades para a participação e a interação no ensino remoto.

O acesso à internet para 115 estudantes era via wi-fi, para 28 via wi-fi e dados móveis, para 4 via dados móveis, para 2 via dados móveis financiados pela universidade, para 2 via wi-fi financiado pela universidade e os demais mesclavam essas formas de acesso à internet. Esses dados reiteram o que já identificamos no perfil, ou seja, alguns estudantes não possuíam condições financeiras para prover internet, o que de certo modo limita o direito de estudar. Chama a atenção o fato de que 5 estudantes assinalaram não utilizar a internet diariamente, talvez por disporem de acesso somente por dados móveis, talvez por uma limitação na visão apontada por um estudante, talvez por outros motivos. Os demais afirmam utilizá-la diariamente.

Quanto a forma de fazer os trabalhos acadêmicos, 7 estudantes mencionaram fazer de forma manuscrita, 5 de forma manuscrita e/ou utilizando editores de textos no smartphone e 12 utilizando editores de textos no computador. Os demais mencionaram realizar com editores de textos no computador. Esses dados revelam que 24 estudantes possuem limitações para desenvolver seus trabalhos acadêmicos, as quais foram evidenciadas pela situação pandêmica porém, provavelmente, já estavam presentes no período anterior à pandemia.

Todos os estudantes indicaram usar o *WhatsApp*. Muitos também utilizam o *Youtube* (134), o *Instagram* (120) e o *Facebook* (100). Alguns ainda usam o *Twitter* (40) e o *Telegram* (28). Dependendo da disponibilidade do professor e dos estudantes, essas redes poderiam ser incorporadas no desenvolvimento do componente de Didática de modo remoto. Ainda, questionamos os estudantes sobre quanto eles utilizavam em uma escala de 1 a 5, naquele momento, as tecnologias digitais nas suas formações acadêmicas sendo que a maioria (125) respondeu 5. Ou seja, as tecnologias estavam sendo a base para suas formações.

A presença das tecnologias no cotidiano formativo dos estudantes foi reafirmada quando responderam sobre as condições de equipamentos e estrutura, sendo que maioria (113) dos estudantes apontou que as condições de acesso e uso de tecnologias favorecem os seus estudos. Dentre estes, 8 estudantes alegaram possuir bons equipamentos, celulares, notebook, espaço adequado e confortável para desenvolver as atividades acadêmicas afirmando “me sinto privilegiado”, “me considero privilegiada diante da realidade brasileira”. Entretanto, 38 estudantes afirmaram que as tecnologias dificultam a participação nas aulas e a execução dos trabalhos acadêmicos. Essa dificuldade está atrelada a instabilidade da internet, aos equipamentos obsoletos e as poucas condições financeiras para alterar a situação. Essas dificuldades aproximam-se dos resultados da pesquisa do CGL.br (2021, p. 98) que indicam que “para 36% dos usuários que estudam, a falta ou a baixa qualidade da conexão à Internet era um problema para o acompanhamento das aulas. Nas classes DE, a proporção chegou a 39%”. Outrossim, 2 respostas não foram consideradas pois não contemplaram o favorecimento ou não das condições de acesso e uso de tecnologias para os estudos.

Quanto às condições emocionais<sup>4</sup>, 32 estudantes afirmam que se adaptaram e se sentem tranquilos no ERE. Por outro lado, 43 respondentes sentem-se ansiosos, 25 apresentam dificuldades em conciliar as atividades doméstica, de trabalho e de estudo, 19 sentem-se inseguros, 10 afirmam estar sobrecarregados, 10 consideram-se frustrados, 8 alegam estar sofrendo de crises de ansiedade, frustração e depressão, 3 dizem ter sentimentos de inferioridade. A situação pandêmica que estamos vivendo, o isolamento, a postergação de planos profissionais e pessoais, o fato de estarem cursando os componentes curriculares no ERE, os diagnósticos de depressão, a insegurança com o futuro, o fato de não conseguir dar conta das atividades acadêmicas, a pouca compreensão da família quanto aos hábitos de estudo e a falta de condições adequadas para estudar são considerados fatores que desencadeiam este desconforto emocional. Esses efeitos negativos do distanciamento físico e social se afinam ao estudo de Teixeira *et al.* (2021) que apontam que estudar no remoto gerou perda de concentração para grande parte dos estudantes, dificuldades de aprendizagens mediante os recursos das aulas remotas e elevação dos indícios de sofrimento psíquico.

A pandemia alterou muito nossos ambientes tanto acadêmico como domiciliar impactando, portanto, em nossas emoções, em como nos sentimos. Pelas respostas dos estudantes percebemos o quanto essa modificação do ambiente com consequente instabilidade emocional dificultaram suas participações no ERE. Para Damásio (2017, p. 162) “Toda a espécie de fatores ambientais pode modificar a ativação emotiva durante o nosso desenvolvimento”. Os impactos da pandemia para saúde mental dos estudantes estão associados a perda do

<sup>4</sup> Nessa questão, 4 repostas não puderam ser consideradas pois não atenderam ao que foi questionado.

interesse pela aprendizagem. Outrossim, estamos cientes que as condições emocionais dos estudantes requer um maior aprofundamento.

No eixo **Tecnologias e ensino de Didática** abordamos, essencialmente, a utilização das tecnologias tanto na formação acadêmica dos estudantes quanto em suas futuras práticas enquanto professores. Nascimento (2001, p. 34) ao ponderar que as tecnologias “facilitam os métodos e posturas do professor além de favorecer a aliança do aluno com a aprendizagem, pois a interação aluno-tutor também é viabilizada com essa nova proposta de ensino” nos ajuda a pensar na relação entre tecnologias e Didática.

Ao analisar os dados percebemos como estes recursos foram incorporados nas aulas. 139 dos respondentes apontaram que tiveram aulas síncronas, 137 estudantes indicaram que realizavam leituras de texto, 130 mencionaram que seus professores utilizavam ambientes virtuais, como *Moodle* e *Google* sala de aula e, 113 estudantes citaram as aulas assíncronas. Os meios de interação e comunicação mais utilizados, foram os e-mail (103) e os grupos em *whatsapp* ou similares (94). Além disso, foram utilizados (79) filmes e documentários, (78) fóruns, (66) vídeo-aulas e (45) *chats*. Outros 12 estudantes listaram ainda: debates nas aulas síncronas; realização de resumos, atividades avaliativas, posters, e mapas mentais; utilização de vídeos, glossário, jogos, *Facebook*, aplicativos como *kahoot*, *jamboard*, *quizzes*, *padlet*; elaboração de apresentação de trabalhos e; participação em *lives*.

A predominância de aulas síncronas e leitura de texto, por um lado, demonstra uma possível transposição do que se faz no presencial para o virtual, por outro lado, anuncia a necessidade de ampliar o uso educativo e pedagógico das tecnologias. Parece-nos que o uso das tecnologias no ERE ainda não proporcionou uma reestruturação da percepção e da ação educativa (KENSKI, 2003), e também não trouxe uma nova perspectiva de tempo e espaço para a educação (SALES; KENSKI, 2021) tampouco afetou profundamente a vida acadêmica (NASCIMENTO, 2001). Talvez a busca da alteração deste cenário seja uma perspectiva dos estudantes em formação, que indicaram a importância de incorporar o uso das tecnologias não só em suas formações, mas também nas suas futuras práticas pedagógicas – como revelam os dados apresentados na sequência.

A utilização de tecnologias no desenvolvimento das aulas de Didática foi avaliada como muito importante para 148 dos respondentes, como pouco importante para 4 estudantes e 1 estudante mencionou não saber opinar. Os que afirmaram ser de pouca importância alegam que as tecnologias são úteis se aliadas às aulas presenciais, o que indica suas concepções de que os processos de ensino e de aprendizagem necessitam de interações humanas físicas. Os que avaliaram a incorporação das tecnologias nas aulas de Didática como importante justificaram suas respostas afirmando que as aulas ficaram mais dinâmicas com a utilização de distintos recursos e que houve a ampliação do repertório bibliográfico através da indicação de materiais. Além disso, alertaram que a prática docente precisa

acompanhar os avanços tecnológicos, uma vez que estamos na era digital. Destacaram também que cabe à Didática apresentar-lhes as ferramentas tecnológicas que possuem potencial pedagógico para serem utilizadas nas aulas a serem desenvolvidas por eles ao exercerem a profissão docente. Neste aspecto lembramos Belloni (2002, p. 122) quando afirma que “[...] não basta codificar um conjunto de saberes em determinado ambiente virtual, é preciso que a acessibilidade técnica e eficácia pedagógica caminhem juntas”.

A referida autora aponta que o processo educativo é e sempre foi complexo, fazendo uso de meios de comunicação como complemento ou apoio à ação do professor em sua interação pessoal e direta com os estudantes (BELLONI, 1999). Neste sentido, 130 estudantes consideraram muito importante o uso de tecnologias em suas práticas enquanto futuros professores. Justificam dizendo que as tecnologias possibilitam a criação de diferentes tipos de atividades, que melhoram a assimilação dos conteúdos por parte dos alunos e que tornam o ensino mais lúdico e dinâmico. As afirmativas expostas pelos respondentes encontram respaldo nos estudos de Alonso (2013) e Nascimento (2001) ao argumentarem que o uso educativo pedagógico das tecnologias constitui novas e diferentes sociabilidades, implicadas pela ruptura com os velhos hábitos em que o saber e o conhecimento ficam centrados no professor. Ainda, a inserção das tecnologias nos processos de ensino e de aprendizagem pode contribuir para o desenvolvimento de trabalhos colaborativos e cooperativos entre os estudantes para a construção do conhecimento.

Entretanto, 12 estudantes que consideraram importante o uso de tecnologias em suas futuras práticas apresentaram algumas ressalvas: elas devem ser aliadas às aulas presenciais; deve-se promover a inclusão digital; o professor que as utiliza deve saber como e porque utilizá-las. Ainda dentro deste contexto, 5 estudantes consideram pouco importante o uso das tecnologias, 3 afirmam não saber usá-las e 3 não responderam. Percebemos que é urgente a ampliação do diálogo e dos estudos sobre o uso educativo pedagógico das tecnologias de modo que se possa compreender que as tecnologias não são um fim em si mesmas, mas “podem ser classificadas como elementos fundantes do processo educacional” (PEIXOTO, 2009, p. 226).

No eixo **Desafios e possibilidades do ensino remoto emergencial de Didática** abordamos os processos de mediação e interação vivenciados por professores e estudantes. O ensino é uma mediação didática ou, ainda, ensinar é mediacional (D’ÁVILA, 2021). Isso significa que o processo de ensinar do professor é uma ação mediadora para o processo de aprender dos alunos. Assim, o professor trabalhará o conteúdo a partir de diferentes estratégias, com diferentes metodologias e recursos, no intento de mediar as aprendizagens dos estudantes. Já a interação entre professor e alunos é, segundo Libâneo (2013), um elemento basal da organização do ensino, considerando os objetivos de aprendizagem. O autor complementa

argumentando que a interação pode ocorrer tanto por aspectos cognoscitivos quanto por aspectos sócio-emocionais.

Os estudantes avaliaram, em uma escala de 1 a 5, o acolhimento recebido por parte do professor: 106 estudantes atribuíram nota 5, 26 nota 4, 15 nota 3, 3 nota 2 e 3 nota 1. A interação com o professor de Didática foi avaliada como excelente para 72 estudantes, bom para 61, regular para 13, insatisfatório para 5 e 3 sinalizaram que não tiveram interação. Quanto às suas acessibilidades ou disponibilidades para tirar dúvidas, conversar e/ou responder questionamentos, 87 professores foram avaliados como muito acessíveis, 58 como acessíveis, 1 como não acessível e 8 como pouco acessíveis. O retorno dado pelo professor em relação às atividades realizadas foi considerado excelente para 87 estudantes, bom para 49 estudantes, regular para 11 estudantes e insatisfatório para 6 estudantes. Já a interação assíncrona em respostas dadas pelo professor foi considerada excelente para 89 estudantes, boa para 40 estudantes, regular para 11 estudantes, insatisfatória para 5 estudantes e 8 estudantes mencionaram que não ocorreu a interação. Alguns estudantes que não estavam satisfeitos com as respostas dadas pelo professor de Didática em mensagens e esclarecimentos de suas dúvidas apresentaram algumas sugestões: que fosse mais paciente e compreensivo, que apresentasse respostas mais claras e objetivas, que não demorasse para responder. São sugestões de fácil incorporação às práticas dos professores e que nos parecem contribuir para com o melhor desenvolvimento do ERE.

No geral, os professores de Didática são considerados pelos estudantes como acolhedores, interagem, são acessíveis para sanar dúvidas, dão retornos das atividades e retornam as mensagens de dúvidas, práticas que dão suporte para uma boa interação entre professor e aluno e demonstram atenção do professor na mediação pedagógica. Porém, é preocupante observar as avaliações negativas referentes a essas práticas por parte dos estudantes ao se referirem aos professores de Didática, visto que os próprios conteúdos de ensino da Didática congregam essas temáticas. Por outro lado, supomos que essas avaliações negativas podem ser fruto do ensino remoto, que trouxe desafios à atuação docente. Diante dessas lacunas na interação entre professor e estudantes, lembramos Alonso (2013, p. 214) que pondera que os “processos educativos na atualidade [...] [exigem] novos ‘pactos pedagógicos’ com base, sobretudo, na natureza e na frequência da comunicação entre aluno e professor e as que ocorrem entre os próprios alunos”. Consideramos que para evitar lacunas na interação no ERE seus agentes necessitam estabelecer pactos.

No ERE o modo de interação entre professores e estudantes bem como a mediação do conteúdo foram alteradas. Cada professor, a partir de seus conhecimentos e disponibilidade, bem como a partir das características específicas de cada turma e do conteúdo a ser trabalhado, teve que optar por determinados recursos e estratégias para poder promover a interação e a mediação não presencial. Neste sentido, solicitamos que os

estudantes avaliassem, de 1 a 5, o preparo profissional (domínio de conteúdos, metodologias, avaliação, etc) do professor para a atuação no componente curricular de Didática no ERE e as respostas foram as seguintes: 3 estudantes atribuíram 1 ao preparo do profissional, 5 estudantes atribuíram 2, 25 estudantes atribuíram 3, 46 estudantes atribuíram 4 e 75 estudantes atribuíram 5. De modo geral, observamos uma boa avaliação docente e, obviamente, as avaliações baixas precisariam de um maior detalhamento para serem analisadas. Os ambientes virtuais, como o *Moodle* e o *Google* sala de aula, foram as estratégia mais utilizadas pela maioria (147) dos professores. Na sequência, 123 professores utilizavam o e-mail, 101 grupos em *WhatsApp* ou similares, 61 *chats* e 61 fóruns. Interessante perceber que os professores de Didática buscaram usar distintos recursos que permitem diferentes estilos de mediação do conteúdo bem como a interação síncrona e assíncrona com os estudantes. As estratégias de ensino estão relacionadas com os objetivos educativos e potencializando as interações entre professor e alunos e deles com o conteúdo (FARIAS *et al.*, 2009).

O ensino remoto é emergencial trouxe alguns desafios e dificuldades para os processos de ensino e de aprendizagem. Num rol de opções de possíveis dificuldades, 78 estudantes marcaram a opção motivação, 50 estudantes o espaço adequado em casa para assistir as aulas e estudar, 37 a compreensão dos conteúdos abordados no componente curricular, 36 marcaram os equipamentos como celular, notebook ou computador, 35 o acesso a internet, 31 os casos de familiares com COVID-19, 24 o relacionamento com os colegas, 18 o interesse pelo conteúdo do componente curricular, 14 marcaram o acesso a plataforma e-aula, 11 o relacionamento com o professor, 10 que contrairam COVID-19 e 12 marcaram enfrentar outras dificuldades.

Para melhor compreender essas dificuldades, apresentamos uma questão aberta sobre isso, na qual os estudantes evidenciaram a pouca motivação atrelada ao cansaço, os casos de COVID, os problemas de conexão da internet, a falta de computadores, as más condições dos celulares, a falta de um espaço de estudos no lar, a adaptação ao ERE, o desafio de conciliar as atividades do lar, acadêmicas e domésticas, a grande quantidade de atividades assíncronas como os trabalhos e as leituras, e a falta do contato humano. A pandemia COVID-19 tornou mais evidente as múltiplas camadas das desigualdades sociais e seus efeitos combinados sobre aproveitamento das oportunidades digitais, sejam elas de ordem econômica, acadêmica e profissional por diferentes parcelas da população (CGI.br, 2021).

Essas dificuldades enfrentadas durante o ERE não são específicas à formação no componente curricular de Didática, ou seja, são comuns aos demais componentes. No âmbito do ensino da Didática seria interessante que essas dificuldades pudessem ser consideradas para as discussões sobre os condicionantes dos processos de ensino e de aprendizagem afinal, o papel da Didática também é “levar em conta a atividade psicológica do aluno (motivos) e seu contexto sociocultural e institucional” (LIBÂNEO, 2011, p. 96).

Muitos estudantes elogiaram o trabalho desenvolvido pelos seus professores, reconhecendo que eles realizavam o seu melhor para o momento atípico. Em suas respostas, identificamos pontos positivos vivenciados pelos estudantes durante a formação no componente de Didática no ERE. De um maior para um menor quantitativo, observamos que os estudantes destacaram: 1. a didática do professor envolvendo aulas com distintas metodologias e recursos, interações entre os participantes, boas explicações, debates; 2. os conteúdos apreendidos que abarcaram tendências pedagógicas, planejamento do ensino, metodologias de ensino, recursos de ensino, avaliação; 3. a sensibilidade do professor que demonstrou compreensão, atenção e acolhimento aos estudantes. 4. conhecer e utilizar distintas tecnologias digitais para os processos de ensino e de aprendizagem; 5. poder ver ou rever as aulas gravadas posteriormente; 6. uma maior flexibilidade de tempo para o desenvolvimento dos estudos e atividades avaliativas e; 7. o reconhecimento da aplicabilidade da Didática em suas futuras práticas docentes. Esses pontos, de certo modo, mostram que os estudantes valorizam ambas as dimensões da interação professor-aluno apontadas por Libâneo (2013): a cognoscitiva e a sócio-emocional. Esses pontos também evidenciam a significativa e envolvente formação em Didática vivenciada pelos estudantes, o que indica a relevância desse componente curricular.

Com poucas incidências, porém válido de se ressaltar, os alunos apontaram como pontos positivos o estar “seguro” em casa ou com menos exposição ao vírus; a oportunidade de seguir estudando e a não necessidade de deslocamento e conseqüente gasto financeiro. Observamos aqui que a condição de estudar está atrelada à outras tantas condições: de segurança, saúde, financeira, de tempo, entre outras – o que reforça a ideia de que a Didática, enquanto teoria da instrução e do ensino, tem como um de seus condicionantes o ambiente sociocultural e institucional (LIBÂNEO, 2013). Ainda, chama a atenção dois pontos positivos citados por dois estudantes que, de certo modo, também denunciam condições não favoráveis de algumas universidades: “não passar frio na Universidade” e “não precisar frequentar a universidade a noite visto a pouca segurança do campus”. Interessante percebermos aqui que o que os estudantes denunciam é o que de fato deve e ou deveria ser a Didática enquanto práxis.

As vivências dos estudantes obtidas no contexto do ERE do componente de Didática possibilitaram-lhes apontar sugestões de aprimoramento para as práticas de seus docentes. As tendências das sugestões, de uma maior para uma menor incidência, dizem respeito à: 1. metodologia de ensino: alertam que o ensino remoto não deve ser a réplica do ensino presencial, solicitam aulas remotas mais dinâmicas e pontuais, sugerem a diversificação das estratégias de apresentação do conteúdo, rechaçam as aulas onde apenas o professor fala propondo o envolvimento dos alunos, pedem a vivência prática dos conteúdos estudados, sugerem a utilização de textos mais curtos e de fácil compreensão; 2. avaliação: solicitam uma quantidade menor de atividades avaliativas, prazos maiores para a realização das atividades, trabalhos mais curtos e *feedback* das avaliações; 3. relação professor-aluno: sugerem

que os professores sejam mais sensíveis com suas condições, demonstrando paciência, escuta, aproximação e empatia; 4. recursos: indicam a utilização de materiais audiovisuais, de aulas gravadas e disponibilizadas, de tecnologias, sites e plataformas, pedem cuidado com as postagens dos fóruns, com as comunicações via *chat*, com a obrigação de abertura da câmera e com a digitalização de materiais de leitura; 5. comunicação dos professores: solicitam clareza, pontualidade e foco na explicação dos conteúdos, pedem detalhamentos na explicação das atividades, sugerem cuidado com a entonação da voz; 6. organização do ensino: sugerem melhor organização do ambiente virtual de aprendizagem e do tempo da aula remota síncrona. Todas as sugestões dos estudantes, ao nosso ver, dizem respeito à Didática e, inclusive, são conteúdos de ensino e de aprendizagem desse componente curricular.

No eixo **Relevância, conteúdos e especificidades do ensino de Didática** consideramos a avaliação feita pelos estudantes essencialmente quanto às suas aprendizagens desenvolvidas no componente, a aplicabilidade, a importância, e a significância dos conteúdos estudados. Para Farias *et al.* (2009), a Didática congrega elementos fundamentais da prática do professor, caracterizados pelos seguintes questionamentos: o que fazer? Como fazer? Para que fazer? Assim, a Didática preocupa-se, entre outros, com o conteúdo de ensino, como a metodologia de ensino e com os objetivos de aprendizagem.

A avaliação de suas aprendizagens no componente de Didática foi considerada como mediana para a grande parte dos estudantes que a justificaram pelos limites do ensino remoto relativos à falta das interações humanas presenciais, as lacunas dos debates *online*, a dificuldade de atenção, ao menor envolvimento diante de uma tela, as limitações das tecnologias, as condições psicológicas desfavoráveis, aos problemas de saúde e ao ambiente não próprio para os estudos. Apesar dessa avaliação, os estudantes reconhecerem que os processos se desenvolveram da melhor forma possível, mas acreditam que teriam resultados melhores se fosse no presencial, como evidenciam esses relatos: “encontro dificuldades ainda em me adaptar ao ensino remoto por conta dessa percepção de perda de conteúdo e tempo”; “a aprendizagem foi boa dentro do possível, mas incomparável com o que poderia ser em outro cenário”. Entendemos essas dificuldades e sentimentos também desde a perspectiva de que estes estudantes optaram por cursos de licenciatura presenciais e, de certo modo, sentem-se frustrados com o ensino remoto.

Há que se considerar que alguns estudantes avaliaram suas aprendizagens como satisfatórias argumentando “consegui aprender muita coisa, sobretudo despertou meu gosto para a docência”, “consegui conhecer muitas coisas novas, minha visão sobre a Educação ficou diferente, mais fundamentada, diversificada e mais concreta”. O primeiro argumento demonstra que os estudos e reflexões sobre o fazer docente evidenciaram o desejo de ser professor para o estudante. O segundo argumento enfatiza que a Didática tem como objeto “o fenômeno educativo e sua globalidade” (LIBÂNEO, 2012, p. 35) e que, como destacam Farias *et al.* (2009),

na base do fazer profissional do professor existem tanto determinantes históricos quanto concepções de sociedade, de educação, de escola e do papel docente nos processos de ensino e de aprendizagem – os quais são os fundamentos das reflexões no campo da Didática.

Solicitamos que, em uma escala de 1 a 5, os alunos classificassem o grau de aplicabilidade dos conteúdos teóricos e práticos abordados no componente de Didática: 3 estudantes classificaram como 2, 13 como 3, 35 como 4 e 102 como 5. Grande parte dos estudantes reconhece a aplicação do que é ensinado e aprendido na disciplina de Didática. Ao serem questionados sobre a importância dos conteúdos da Didática para a sua formação enquanto professores, os estudantes também ressaltam essa aplicabilidade. Nas respostas dessa questão percebemos que os estudantes consideram a importância da Didática por ela contribuir para que se formem professores: 1. que conheçam e usem distintas metodologias para trabalhar o conteúdo que lhes compete; 2. que saibam atuar diante das adversidades da aula; 3. que saibam aproximar-se ou conectar-se com os alunos; 4. que relacionem a teoria e a prática pedagógica; 5. que saibam planejar seu trabalho e organizar as práticas de ensino; 6. que reconheçam que os alunos aprendem de diferentes formas; 7. que reflitam sobre o que, por quê, para quê e como ensinam, 8. que tenham consciência das escolhas para suas práticas; 9. que busquem as melhores maneiras de avaliar as aprendizagens dos alunos. Notamos uma expectativa de que a Didática os ajudará a serem “bons professores”.

Por outro lado, um estudante apontou que “aprender ser didático não é fácil”. Distinto registro ressalva que “não faz sentido o professor ser um poço de conhecimento, se não souber usar isso para fazer os alunos se interessarem”. As respostas dos estudantes contribuem para o entendimento de que a Didática envolve o ‘o que’ e o ‘como’ ensinar (LIBÁNEO, 2013; FARIAS *et al.*, 2009) mas também o ‘para que’ ensinar (FARIAS *et al.*, 2009). Ou seja, preocupa-se com muitas dimensões dos processos de ensinar e fazer aprender.

Os estudantes indicaram o tempo que dedicam aos estudos do componente de Didática, sendo que 18 mencionaram dedicar 1 hora de estudo semanal, 46 dedicavam de 1 à 2 horas semanais, 36 dedicavam 3 horas semanais, 27 dedicavam 4 horas semanais, 13 dedicavam 5 horas semanais e 13 dedicavam mais de 5 horas semanais aos estudos. Esse tempo também é um demonstrativo da importância que os estudantes atribuem ao componente de Didática.

Por fim, questionamos os estudantes sobre quais temáticas trabalhadas em Didática lhes foram mais significativas para suas formações. Da maior para a menor incidência observamos em suas respostas ênfase nas metodologias de ensino ou no como ensinar, na relação professor e alunos, nos procedimentos com avaliação, nas abordagens ou tendências pedagógicas, nos planejamentos educacionais, na promoção das aprendizagens dos alunos, nos conteúdos de ensino, nos materiais didáticos, nos relatos de experiências dos colegas-professores e, na importância da Didática para a formação de professores. As

temáticas por eles apresentadas reforçam o que eles já haviam mencionado na importância da Didática. Reforçam também a compreensão de que para que o processo de ensino tenha êxito, contemplando as aprendizagens dos alunos, é preciso uma prática situada, organizada e que vise um rumo.

### 3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisarmos, na perspectiva dos estudantes dos cursos de licenciaturas de universidades públicas do Sul do Brasil, o ensino de Didática de modo remoto emergencial em tempos de pandemia, identificamos os desafios e potencialidades vividos face ao uso das tecnologias digitais.

Os desafios do ensino remoto e emergencial de Didática no contexto pesquisado contemplaram condições de acesso às tecnologias e internet e condições emocionais. Entre os desafios de acesso, alguns estudantes foram provocados a lidar com os limitados recursos tecnológicos, com a instabilidade da internet e com a dificuldade financeira para mudar tal situação. Compreendemos que os estudantes com maiores necessidades relativas ao acesso acabam sendo também aqueles com maior dificuldade para interagir e participar das aulas no ERE. Assim, observamos que o perfil dos estudantes também condicionou suas condições de acesso e, conseqüentemente, de participação nas aulas.

Adicionalmente, as condições emocionais também impactavam na participação em aula. A ansiedade e a incerteza, por exemplo, foram intensificadas no contexto pandêmico, repercutindo no modo como os estudantes se envolviam nas atividades de ensino e no ânimo despendido para o desenvolvimento de suas aprendizagens. Importante considerar que as condições não favoráveis de acesso e participação em aula bem como as horas seguidas diante de uma tela geravam cansaço.

Entendemos essas dificuldades e sentimentos são galgados na perspectiva de que estes estudantes optaram por cursos de licenciatura presenciais e, de certo modo, sentem-se frustrados com o ensino remoto.

A partir de suas vivências os estudantes apresentaram sugestões para o aprimoramento das práticas pedagógicas de seus professores de Didática no ERE. Consideramos que todas as sugestões foram pertinentes e percebemos que por meio delas os estudantes apresentaram suas concepções sobre o que é primordialmente necessário para desenvolvimento do ensino aprendizagem, ou seja, indicaram princípios didáticos.

Já entre as principais potencialidades do ensino da Didática de modo remoto e emergencial no contexto pesquisado destacou-se, na visão dos estudantes, a importância

de incorporar o uso das tecnologias nas suas formações e em suas futuras práticas pedagógicas. Estas potencialidades nos instigam a repensar o ensino de Didática, sua organização e planejamento no intuito de incorporar a esta dinâmica formativa o uso das tecnologias e um maior incentivo para o uso delas nas práticas desses futuros professores. A utilização das tecnologias na e para a mediação dos processos de ensino e aprendizagem da Didática nos cursos de formação inicial de professores não as tornam protagonistas, nem coadjuvantes, nem substitutas da presencialidade (PEIXOTO, 2009), mas sim cocriadoras da ampliação das práticas pedagógicas.

A pesquisa revelou que o ensino da Didática de modo remoto e emergencial, muitas vezes, tendenciou ao que se desenvolvia no ensino presencial. O emergencial limitou o preparo, o planejamento de um fazer pedagógico e didático que levasse mais em consideração as condições tanto do ERE quanto do contexto pandêmico. Os tensionamentos produzidos pelo ERE no momento pandêmico convocam a Didática – enquanto campo de conhecimento – a construir outras formas de ensinar e de aprender.

A construção de outras formas de ensinar e de aprender inclui a ampliação dos estudos e da compreensão sobre o uso educativo e pedagógico das tecnologias, sendo assim, elas precisam estar presentes na formação inicial dos professores. Cabe a Didática promover o ensino de como utilizar pedagogicamente as potencialidades das tecnologias na mediação dos processos de ensino e aprendizagem. Entretanto, é necessário estar atento para não incorrer na instrumentalização e mecanização deste uso, sobrecarregando professores e alunos, transformando o trabalho docente em linha de produção.

## REFERÊNCIAS

- ALONSO, K. M. Educação a Distância e Didática: Anotações sobre especificidades. In: LIBÂNEO, J. C.; SUANNO, M. V. R.; LIMONTA, S. V. **Qualidade na escola pública**: políticas educacionais, didática e formação de professores. Goiânia: Ceped Publicações; Gráfica e Editora América: Kelps, 2013. p. 207-222.
- ANDIPE. Associação Nacional de Didática e Práticas de Ensino. **Relatório da pesquisa Ensino de Didática na modalidade online**: desafios e prospecções no contexto da pandemia pela COVID-19. Salvador, ANDIPE, 2020. Disponível em <https://www.andipe.com.br/pesquisa-1>. Acesso em: 12 nov. 2021.
- BELLONI, M. L. **Educação a Distância**. 2.ed. São Paulo: Editora Autores Associados, 1999.
- BELLONI, M. L. Ensaio sobre a educação a distância no Brasil. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 78, abr. 2002.
- BRAGA, N. G. S.; TAVARES, C. Z. Práticas docentes na cultura digital em um centro universitário na cidade de São Paulo. **Revista Triângulo**, Uberaba, v. 8, n. 2, p. 147-162, jul-dez, 2015.

CASTELLS, M. *A sociedade em rede*. 10. ed. Tradução: Roneide Venancio Majer. Atualização: Jussara Simões. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL. *Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nos domicílios brasileiros*. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2021.

D'ÁVILA, C. *Métodos e técnicas de ensino e aprendizagem para a Educação Superior: cardápio pedagógico*. Salvador: EDUFBA, 2021.

DAMÁSIO, A. *A estranha ordem das coisas*. A vida, os sentimentos e as culturas humanas. Lisboa, Portugal: Editora Temas e Debates, 2017.

FARIAS, I. M. S. *et al. Didática e docência: aprendendo a profissão*. Brasília: Liber Livro, 2009.

KENSKI, V. M. *Tecnologias e ensino presencial e a distância*. 3. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

LIBÂNEO, J. C. *Didática e Trabalho Docente: a mediação didática do professor nas aulas*. In: LIBÂNEO, J. C.; SUANNO, M. V. R.; LIMONTA, S. V. (orgs.). *Concepções e práticas de ensino num mundo em mudança: diferentes olhares para a didática*. Goiânia: CEPED/Editora PUC Goiás, 2011. p. 85-100.

LIBÂNEO, J. C. *Didática*. 2. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2013.

LIBÂNEO, J. C. *Ensinar e Aprender, Aprender e ensinar: o lugar da teoria e da prática em didática*. In: LIBÂNEO, J. C.; ALVES, N. (org.). *Temas de Pedagogia: diálogos entre didática e currículo*. SP: Cortez, 2012. p. 35-60.

NASCIMENTO, J. E. T. *Estudos investigativos sobre a influência das novas tecnologias na educação e na qualidade de vida dos adultos*. Dissertação de Mestrado - Universidade Federal do Ceará - UFC, Fortaleza, Ceará, Brasil, 2001.

PEIXOTO, J. *Tecnologia na Educação: uma questão de transformação ou de formação?* In: GARCIA, D. M. F.; CECÍLIO, S. (orgs.). *Formação e Profissão Docente em Tempos Digitais*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2009. p. 217-236.

SALES, M. V. S.; KENSKI, V. M. *Sentidos da inovação em suas relações com a educação e as tecnologias*. *Revista FAEEBA - Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 30, n. 64, p. 19-35, out./dez. 2021.

TEIXEIRA, L. A. C. *et al. Saúde mental dos estudantes de Medicina do Brasil durante a pandemia do coronavírus disease 2019*. *Jornal Brasileiro de Psiquiatria*, Rio de Janeiro, 2021, v. 70, n. 1, p. 21-29. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/jbpsiq/a/yjxwLdpJ6q5CJCpPNxKr5R/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 30 de maio de 2022.

ZUIN, A. Á. S. *Educação a Distância ou Educação Distante? O Programa Universidade Aberta do Brasil, o Tutor e o Professor Virtual*. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 96, p. 935-954, out. 2006.