

# Planejamento Didático no Ensino Superior em tempos de Pandemia

*Didactics Planning in University Education during pandemics times*

*Planificación Didáctica en la Educación Universitaria en tiempos de pandemias*

**Uani Moreira Kenski<sup>1</sup>**

Universidade de São Paulo; Professora e Orientadora de Mestrado e Doutorado PPGE-FEUSP  
<https://orcid.org/0000-0002-1787-0243>

**Julia Moreira Kenski<sup>2</sup>**

Universidade 9 de Julho; Professora da Graduação  
<https://orcid.org/0000-0002-1060-7784>

**Resumo:** Este artigo apresenta resultados de pesquisa exploratória sobre o processo de planejamento didático de professores universitários durante a pandemia. Seu objetivo foi o de identificar as características de um novo fazer pedagógico, digitalmente mediado, a partir das percepções dos docentes em, pelo menos, três oferecimentos remotos de suas disciplinas. O estudo baseou-se nas respostas de 25 professores universitários, de diversas áreas do conhecimento, sobre alterações em seus planejamentos didáticos para desenvolver atividades online durante a pandemia. Para o estudo, nós, como autoras desenvolvemos questionário, disponibilizado em plataforma virtual e respondido pelos professores. As respostas – voluntárias e anônimas – foram numeradas, analisadas e distribuídas em cinco categorias – tempo; organização; práticas; recursos e interação. A análise dessas categorias foi baseada nas perspectivas qualitativas construtivistas de Charmaz (2008) para a Grounded Theory. A partir da análise, buscamos o pensamento de autores que dialogassem com os aspectos analisados. Ao final, consideramos que o planejamento para o uso das tecnologias digitais em situações emergenciais de ensino online durante a pandemia se constituiu como mudanças no pensamento e na ação do docente. Orientaram o desenvolvimento de formações imersivas em serviço, geradoras de transformações na maneira de ensinar desses professores. Entendemos ainda que a cultura digital, em veloz transformação, requer formações didáticas digitais contínuas, para o uso das mais avançadas tecnologias, de acordo com os contextos e objetivos de ensino.

**Palavras-chave:** Planejamento Didático; Formação Docente; Ensino Remoto Emergencial; Didática Digital.

<sup>1</sup> Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas; Mestre em Educação pela Universidade de Brasília.

<sup>2</sup> Doutora e Mestre em Administração de Empresas pela Universidade Presbiteriana Mackenzie.

**Abstract:** *This article presents results of exploratory research on the teaching planning process of university professors during the pandemic. Its objective was to identify the characteristics of a new pedagogical practice, digitally mediated, from the teachers' perceptions in at least three remote offerings of their disciplines. The study was based on the responses of 25 university professors, from different areas of knowledge, about changes in their didactic plans to develop online activities during the pandemic. For the study, we, as authors, developed a questionnaire, made available on a virtual platform and answered by the professors. The responses - voluntary and anonymous - were numbered, analyzed and distributed into five categories - time; organization; practices; resources and interaction. The analysis of these categories was based on the qualitative constructivist perspectives of Charmaz (2008) for the Grounded Theory. From the analysis, we sought the thoughts of authors who dialogued with the analyzed aspects. In the end, we consider that the planning for the use of digital technologies in emergency situations of online teaching during the pandemic constituted changes in the teacher's thinking and action. They guided the development of immersive in-service training, generating transformations in the way these teachers teach. We also understand that digital culture, in rapid transformation, requires continuous digital didactic training, for the use of the most advanced technologies, according to the contexts and teaching objectives.*

**Keywords:** *Didactic Planning; Teacher Training; Emergency Remote Teaching; Digital Didactic Learning.*

**Resumen:** *Este artículo presenta resultados de una investigación exploratoria sobre el proceso de planificación docente de los profesores universitarios durante la pandemia. Su objetivo fue identificar las características de una nueva práctica pedagógica, mediada digitalmente, a partir de las percepciones de los docentes en al menos tres ofertas remotas de sus disciplinas. El estudio se basó en las respuestas de 25 profesores universitarios, de diferentes áreas del conocimiento, sobre cambios en sus planes didácticos para desarrollar actividades en línea durante la pandemia. Para el estudio, nosotros, como autores, desarrollamos un cuestionario, disponible en una plataforma virtual y respondido por los profesores. Las respuestas, voluntarias y anónimas, fueron numeradas, analizadas y distribuidas en cinco categorías: tiempo; organización; prácticas; recursos e interacción. El análisis de estas categorías se basó en las perspectivas constructivistas cualitativas de Charmaz (2008) para la Grounded Theory. A partir del análisis, buscamos el pensamiento de autores que dialogaron con los aspectos analizados. Al final, consideramos que la planificación para el uso de tecnologías digitales en situaciones de emergencia de la enseñanza en línea durante la pandemia constituyó cambios en el pensamiento y la acción del docente. Guiaron el desarrollo de la formación inmersiva en servicio, generando transformaciones en la forma de enseñar de estos docentes. También entendemos que la cultura digital, en rápida transformación, requiere una continua formación didáctica digital, para el uso de las tecnologías más avanzadas, según los contextos y objetivos de enseñanza.*

**Palabras-clave:** *Planificación Didáctica; Formación de Profesores; Enseñanza remota de emergencia; Didáctica Digital.*

Recebido em 05 de maio de 2022

Aceito em 13 de junho de 2022

## 1 INTRODUÇÃO

Entre as inúmeras alterações ocasionadas na Educação por conta da pandemia da COVID-19 estão as decorrentes da continuidade do ensino, em todos os níveis, em novas bases. A adoção do ensino remoto emergencial, desenvolvido prioritariamente via Internet, exigiu que professores tivessem que repensar suas estratégias didáticas para continuar a ensinar. A migração dos cursos para o oferecimento em ambientes virtuais distintos levou os docentes – mesmo os que já atuavam em cursos online – a rever suas aulas, interações e avaliações. Este artigo apresenta resultados parciais de pesquisa coordenada pelas autoras sobre o processo de adaptação didático-pedagógica de professores universitários que, no início de 2022, já haviam vivenciado pelo menos três semestres de aulas online. Por meio de questionário com respostas abertas, elencamos questões sobre diversos aspectos relacionados à Didática e as práticas desenvolvidas pelos docentes neste período. Os questionários foram respondidos no início de 2022, quando estes professores já haviam vivenciado pelo menos três semestres de ensino nos meios digitais.

Centramos neste artigo a apresentação de apenas um dos focos de nossos olhares no estudo maior, ainda em desenvolvimento. Buscamos identificar neste instante as alterações ocorridas em um dos principais momentos do processo didático, o Planejamento das disciplinas, principalmente as atividades prévias realizadas para que o oferecimento online do curso – e de cada aula – se viabilizasse.

Identificamos nos relatos obtidos e analisados os obstáculos, mudanças, dificuldades e descobertas que os professores apresentaram para realizar esses planejamentos didáticos para atuarem em caráter remoto emergencial, em ambientes virtuais. Buscamos, a partir da análise dos depoimentos dos professores, não só compreender a realidade apresentada pelos docentes, mas possibilitar que bons exemplos possam ser compartilhados, a partir das dificuldades que foram vivenciadas e superadas para dar continuidade ao ensino de suas disciplinas. Consideramos que, neste período de exceção, a ação de docentes de todos os níveis e áreas do conhecimento deu origem a um novo fazer didático digitalmente mediado. E esta ação – que permeia todos os momentos do estudo maior – se apresenta neste texto pela análise dos textos que os professores ofereceram sobre a forma como planejaram as disciplinas e suas aulas.

Em termos metodológicos, baseamos nosso estudo nas respostas dadas por 25 professores universitários, de diversas áreas do conhecimento, sobre aprendizagens e formações didáticas que desenvolveram durante a pandemia e que alteraram seus planejamentos, atuações com seus alunos e avaliações.

São professores (Mestres e Doutores) que atuam no ensino superior em universidades localizadas em diversas regiões do país e em pelo menos uma das seguintes áreas: Educação (Licenciaturas; Pedagogia); Educação Física; Educação Ambiental; Educação Matemática; Administração (Administração Geral; Recursos Humanos); Engenharia; Arquitetura e Urbanismo; Desenho Técnico; Desenho Geométrico; Psicologia; Física; Letras; Tecnologia da Informação e Ciência da Computação (alguns respondentes atuam em mais de uma área).

Os professores foram convidados - por meio das redes digitais (Facebook e LinkedIn) das pesquisadoras - a participarem voluntariamente do estudo, respondendo a um questionário elaborado pelas autoras e disponibilizado no Google Forms. As respostas dos professores foram voluntárias e anônimas, ou seja, não houve indicação de quem respondeu especificamente a cada questão. Por opção, não foram solicitados outros dados como, por exemplo, o tempo de docência e dados sobre a instituição que atuam. Consideramos, de acordo com os pressupostos metodológicos que orientam o estudo, que esses dados poderiam comprometer a espontaneidade dos depoimentos e prejudicar nossas análises. Suas identificações ocorreram apenas em relação às suas áreas de atuação e faixa etária, conforme apresentado na Tabela 1.

Tabela 1 - Caracterização dos professores que responderam ao questionário.

CARACTERIZAÇÃO DOS PROFESSORES RESPONDENTES						
FAIXA ETÁRIA (ANOS)				NÍVEL QUE LECIONA*		
26-35	36-49	50-65	+ 65	* alguns professores lecionam em mais de um nível		
				GRADUAÇÃO	PÓS-GRADUAÇÃO	TECNOLÓGICO
1	10	13	1	14	15	1

Fonte: as autoras.

A análise do quadro apresentado na Tabela 1 nos mostra que há distribuição equilibrada de respondentes entre professores mais jovens e mais velhos (1 em cada faixa etária). A maioria dos que responderam ao questionário são docentes com idades que variam entre 36 e 49 anos (10) e 50 a 65 anos (13). A maior parte deles atua na pós-graduação (15) e, entre estes, muitos também atuam na graduação (14). Apenas 1 professor indicou que atua na graduação e em curso tecnológico. A análise do quadro evidencia que os respondentes são professores ativos e que vivenciaram, em diferentes áreas do ensino superior, os desafios da docência digital, em tempos de ensino remoto de exceção.

Nossa escolha do caminho metodológico para o desenvolvimento da pesquisa se deu pelo ineditismo das situações de ensino ocorridas durante a pandemia. Elas extrapolavam as propostas, encaminhamentos e reflexões presentes nos escritos anteriores da área de

Educação. Era preciso inicialmente identificar as ações realizadas pelos docentes, mapeá-las e analisá-las. Neste artigo trabalhamos com um primeiro movimento de pesquisa, por meio de coleta dos dados apresentados nos relatos dos professores que responderam ao questionário. Os dados coletados nos trouxeram informações originais e relevantes sobre o planejamento didático no ensino superior em tempos de pandemia. Todos os retornos obtidos foram numerados, analisados e distribuídos em categorias, criadas de acordo com a prevalência de determinado tema entre as ideias centrais apresentadas nas respostas dos docentes.

Para este artigo as autoras privilegiaram os retornos referentes aos momentos prévios do planejamento e os processos contínuos de planejar, de acordo com o desenvolvimento das atividades online. Por ser pesquisa preliminar, de caráter exploratório, e por tratar de respondentes de diferenciadas áreas do conhecimento e formação não nos foi possível, pela simples análise das respostas ao questionário, investigar suas concepções sobre didática, planejamento ou currículo. Consideramos que essas questões devem ser desenvolvidas em um próximo momento do estudo, quando ocorrerem as entrevistas semiestruturadas com os docentes que aceitaram participar da próxima fase deste estudo.

No desenvolvimento desta primeira etapa da pesquisa consideramos integralmente as respostas obtidas sobre as práticas de planejamento didático realizadas pelos professores. Essas respostas foram analisadas, agrupadas em palavras-chave e reunidas em categorias. As categorias surgidas das respostas dos docentes em relação aos seus planejamentos foram: tempo; organização; práticas; recursos e interação.

Para a análise dessas categorias utilizamos abordagens qualitativas emergentes, inspiradas na *Grounded Theory* ou Teoria Fundamentada em Dados (TFD), na perspectiva construtivista, proposta por Charmaz (Charmaz, 2008; Prigol e Behrens, 2019). Neste processo metodológico de pesquisa o movimento é invertido. O estudo parte da realidade empírica - vivenciada ou narrada pelos seus autores - considerada como dados, sistematicamente coletados, categorizados e analisados. Assim, as informações apresentadas nas respostas dos docentes em cada uma das categorias orientaram a busca de produções e publicações teóricas que dialogassem com elas. Os aspectos apontados pelos professores sobre o planejamento didático que realizaram durante a pandemia deram origem a caminhos singulares de análise para o desenvolvimento deste estudo. No cotejamento das ideias apresentadas em cada categoria com o posicionamento teórico sobre o tema priorizamos a busca por referências brasileiras e estrangeiras atuais. Consideramos que era essencial para o estudo que os textos selecionados refletissem posicionamentos relevantes sobre planejamento didático e a ação dos docentes durante a pandemia.

Assim, concordando com Prigol e Behrens (2019), consideramos que este estudo que ora apresentamos é metodologicamente único. Como as pesquisadoras dizem,

[...] cada experiência com a TFD será única, possibilitando um movimento crescente de interpretações e construção dos passos da metodologia; assim, destaca-se a importância do seu uso nas pesquisas em educação, para que se possa, de maneira colaborativa, ampliar o método, uma vez que o conhecimento não está pronto e acabado, mas em processo contínuo de (re)construção. (PRIGOL; BEHRENS, 2019, p.18).

Consideramos relevante ainda explicitar e reforçar que este texto reflete resultados de pesquisa exploratória, a mais indicada para este primeiro contato com a nova realidade em questão. Assim, compreendemos como Gil (2019) que o uso da pesquisa exploratória neste momento tem como finalidade oferecer aos pesquisadores maior familiaridade com o tema na situação exclusiva e diferenciada em que se apresenta.

## **2 REFLEXÕES, ENCAMINHAMENTOS E SISTEMATIZAÇÕES QUE ORIENTAM O CAMINHO DE ANÁLISE DOS DEPOIMENTOS DE DOCENTES SOBRE SEUS PLANEJAMENTOS DIDÁTICOS**

A organização do planejamento didático, especificamente no ensino superior, não se dá no vazio. Articulam-se normas, diretrizes, aspectos legais e institucionais que delimitam os saberes de uma determinada área de conhecimentos em planos pedagógicos estruturados. Ementas e objetivos predefinidos orientam os procedimentos de ensino em áreas específicas do conhecimento, de acordo com um determinado momento da proposta curricular de formação dos estudantes, para sua qualificação profissional superior. Assim, professores universitários produzem suas disciplinas orientados pelas ementas, os objetivos de ensino, bibliografias indicadas e, sobretudo, as temporalidades das aulas. A estrutura de cada disciplina se articula com a proposta institucionalmente aprovada e estabelecida no projeto pedagógico do curso.

Assumimos - assim como Cunha (2010) e Gil (2012) - que a docência no Ensino Superior requer profissionais que saibam ir além do conhecimento dos conteúdos das matérias. Professores que tenham condições para desenvolver didaticamente suas disciplinas de acordo com as condições e expectativas dos estudantes, o contexto e o ambiente em que se desenvolverão as ações de ensino.

A complexidade do ato de ensinar em cursos superiores exige mais do que o conhecimento de conteúdos específicos em determinada área de formação. É preciso o conhecimento aprofundado e reflexivo sobre a ação docente, o fazer didático que orienta

o processo para oferecimento das melhores condições de aprendizagem dos estudantes. Professores experientes compreendem a complexidade do processo de ensino e sua personalização de acordo com os contextos, interesses e possibilidades de cada momento de formação. Integram seus conhecimentos nos temas propostos com os conhecimentos e experiências no tema para assumirem as propostas das disciplinas e as redefinirem em novas bases. Pesquisam, identificam os alunos e suas condições concretas para aprender: conhecimentos anteriores, tempos disponíveis, experiências e interesses. Buscam atualizações para o oferecimento dos conteúdos. Novas bibliografias, modelagens e coreografias – no dizer de Padilha, Beraza e Souza (2017) – que favoreçam a realização de momentos de ensino orientados para o objetivo maior: as melhores aprendizagens dos estudantes.

Na complexidade da definição de objetivos, conteúdos, estratégias e avaliações de acordo com o público-alvo e as condições específicas para ensinar, o planejamento didático tem relações estabelecidas que, até certo ponto, o limitam: a aula presencial, mesmo quando são empregados recursos virtuais de ensino para realizá-las. No amplo espaço das formas presenciais de docência no ensino superior, os limites são claros e estruturais: o espaço – a sala de aula e/ou laboratórios; e o tempo – sobretudo em relação à duração temporal de cada aula, nos perímetros físicos da classe. Estes limites são essenciais para o desenvolvimento do planejamento do docente e pareciam imutáveis. Pareciam.

A necessidade das alterações radicais condicionadas pelo imperativo de continuar a ensinar durante a pandemia, alterou bruscamente essas principais coordenadas, o espaço da sala e o tempo cronometrado e analógico da aula. Lembramos de Gil (2012, p.107) quando diz que “nenhum plano pode ser considerado absolutamente rígido”. Acostumados com as estruturas estáveis dos eixos de tempo e espaço presenciais, as instituições precisaram se reinventar e dar continuidade ao oferecimento de seus cursos em novos espaços/tempos digitais. Desafios gigantes para todos os docentes.

Em tempo recorde, professores precisaram replanejar suas disciplinas para oferecê-las em outro espaço: o ambiente virtual. E, nessa mudança, os tempos também se alteraram. Foi necessário conceber novos planos, novos procedimentos, novos processos para continuar a ensinar. Considerar as próprias estruturas já definidas das disciplinas e os mesmos perfis de estudantes de forma diferente, em novas bases, as virtuais. Professores universitários assumiram esses desafios e reagiram. Seguiram oferecendo suas disciplinas nos ambientes virtuais por vários semestres. Essa continuidade repercutiu em suas práticas. Compreenderam a necessidade de formação profissional como educadores mediados pela cultura digital. Compreenderam que não são os recursos tecnológicos que fazem a diferença no processo de ensinar, mas a “maneira como essa tecnologia é utilizada para a mediação entre professores, alunos e a informação” (KENSKI, 2009, p 237).

Para compreendermos melhor as mudanças ocorridas nas práticas dos docentes, perguntamos a alguns que, espontaneamente aceitaram nos responder. Uma das questões, a que deu origem a este texto, foi a seguinte: “o que mudou no seu planejamento didático para o oferecimento da(s) disciplinas no formato remoto?”.

Professores contatados de diferenciadas áreas do ensino superior responderam. Suas respostas foram registradas e analisadas. Compreendemos que os depoimentos expressavam posições distintas e, para melhor considerá-las as organizamos em cinco categorias. No Quadro 1, apresentado a seguir, são indicadas essas categorias e uma resposta representativa, selecionada entre os retornos recebidos.

Quadro 1 - Mudanças no Planejamento Didático durante a Pandemia

Pergunta	Categorias do Planejamento	Respostas representativas
O que mudou no seu planejamento didático para o oferecimento das aulas online?	Tempo	1.16 Muito mais tempo era necessário para a produção de material ... um planejamento muito mais trabalhoso e as vezes desumano.
	Organização	1.5 ... planejamento diferenciado não só de espaço (físico e virtual), mas também de tempo. Em vez de organizar aulas com quatro horas de duração passei a fazer encontros síncronos com duas horas e meia, mas organizado de forma a permitir o aprofundamento do conteúdo com atividades assíncronas.  1.2 A forma da apresentação dos conteúdos, as atividades propostas, os tempos (divisão do conteúdo nas aulas), a forma de avaliar a aprendizagem.
	Práticas didáticas	1.25 ... teve que ser mais detalhado, prevendo cada atividade que os estudantes deveriam fazer de forma assíncrona e síncrona.
	Recursos	1.12 ... refazer o planejamento para agora utilizar simuladores e ambientes virtuais relacionados a redes de computadores, sistemas operacionais, segurança da informação...  1.14 Buscar formas e recursos para materializar a aula no meio remoto
	Interações	1.24 Criação de uma atividade de apresentação individual em que uma foto era requerida para conhecer o rosto...  1.17 Com o modelo remoto os estudantes passaram a interagir menos. Nesse sentido eu precisava ter prontos os modelos para mostrar, os problemas que seriam resolvidos etc.

Fonte: organizado pelas autoras.



O Quadro 1 sistematiza o processo deste momento do estudo. Apresenta a questão base encaminhada aos professores e que orientou esta fase da pesquisa (“O que mudou no seu planejamento didático para o oferecimento das aulas online”); as categorias definidas, resultantes da análise de todas as respostas recebidas e um exemplo de resposta representativa que indica a intenção e a percepção anunciada em cada categoria. Assim, a categoria tempo, refere-se a um dos temas predominantes nas respostas dos docentes. A resposta representativa apresentada no quadro serve para indicar ao leitor o que foi considerado ao se indicar a categoria “tempo”. Ou seja, a resposta referenciada nesta categoria é a oferecida pelo professor 1.16 (“Muito mais tempo era necessário para a produção de material ... um planejamento muito mais trabalhoso e as vezes desumano”). Da mesma forma, outros docentes responderam sobre a relação “tempo e planejamento” e, nem sempre, com respostas negativas.

As considerações, à guisa de análise, desses depoimentos, são apresentadas a seguir. Nesta próxima parte, as categorias destacadas são cotejadas com as reflexões de autores e publicações atuais que tratam desses mesmos aspectos, ligados ao planejamento didático em disciplinas oferecidas online no ensino superior. A importância de buscar produções atuais se dá pela contextualização temporal do problema vivenciado em todo o mundo. Dessa forma, priorizamos referências nacionais e internacionais que tivessem de alguma forma reflexões sobre o planejamento, as relações com as tecnologias digitais e o momento pandêmico.

### **3 MUDANÇAS NO PLANEJAMENTO DIDÁTICO PARA O OFERECIMENTO DE DISCIPLINAS ONLINE EM CURSOS SUPERIORES DURANTE A PANDEMIA.**

#### **3.1 TEMPO. MAIOR TEMPO DEDICADO AO PLANEJAMENTO**

O desafio de ensinar em novas bases espaço-temporais, em ambientes virtuais, levou os professores a se conscientizarem da necessidade de dedicarem maior tempo ao Planejamento da disciplina e de cada aula. Concordando com Alea et al. (2020), os “professores mais experientes” no oferecimento de cursos on-line e os que eram “especializados em TI, lidaram melhor com a nova situação” (ALEA et al., 2020).

Este é o caso, por exemplo, do professor 14, quando diz:

“Como o curso no qual trabalhei (jan./2020 a dez/2021) configurava-se como semipresencial, já havia a necessidade de preparar parte das aulas para o modo online. A mudança que ocorreu é que precisei readequar as aulas que estavam previstas para o modo presencial também para o modo online.”

Nem todos os professores contatados já contavam com esta situação de ensino semipresencial. Muitos atuavam apenas em espaços presenciais e, mesmo tendo fluência no uso de recursos digitais, não possuíam experiências no ensino online. O desafio para estes foi maior ainda porque se conscientizaram que, antes mesmo de planejar suas aulas para oferecimento nos ambientes virtuais, eles precisavam de tempo para saber mais sobre a modalidade e os modos de ensinar nestes novos espaços. A expressão apresentada para esta ação prévia ao planejamento foi, no dizer do professor 1.10, “investimento”. Ele responde assim à pergunta sobre o que mudou, ao considerar que, antes de partir para o planejamento, foi necessário fazer “Investimento em informações sobre educação on-line e aplicativos, sobre trabalho colaborativo” (Professor 1.10).

Em levantamentos realizados com 325 professores americanos de educação básica durante a pandemia, Trust e Whalen (2020), concluíram que a maioria dos respondentes também nunca havia lecionado online antes. Segundo os autores, suas respostas evidenciaram os esforços pessoais “realizados por estes professores para encontrar, avaliar e selecionar ferramentas digitais para ensino e comunicação com os alunos à distância”<sup>3</sup> (TRUST; WHALEN, 2020, p. 193).

No novo espaço virtual foi preciso conhecer mais e melhor o cenário para oferecer condições mais adequadas de ensinar e interagir com os estudantes. Um indicativo das mudanças no planejamento didático para a continuidade dos cursos no modelo online, foi informado pelo professor 1.19 quando diz que o planejamento

“teve que ser mais detalhado, prevendo cada atividade que os estudantes deveriam fazer de forma assíncrona e síncrona, ambas com a minha mediação, de modo que esses dois momentos fossem um continuum e que promovessem a interação entre eles e, também, comigo” (1.19).

O maior tempo dedicado ao planejamento didático foi atividade contínua para os professores e permeou todo o processo de organização e oferecimento das disciplinas. Para o professor 1.16, ele foi “muito mais trabalhoso e as vezes desumano”.

<sup>3</sup> participants in our study struggled to find, evaluate, and curate digital tools for teaching and communicating with students at a distance.

O planejamento dos cursos online, em situação de emergência, exigiu muito dos docentes. Houve necessidade de previsão diferenciada das atividades, das formas de comunicação e detalhamento das ações, a produção de materiais e a seleção de recursos que fossem adequados às situações propostas pela disciplina.

Diferente dos cursos regulares desenvolvidos na modalidade a distância (EaD), planejados e construídos com bastante antecedência por equipes de docentes e técnicos, os cursos remotos emergenciais foram desenvolvidos de forma acelerada pelos seus próprios professores. A urgência para dar continuidade ao oferecimento online desses cursos levou as instituições a não considerarem as diferenças e especificidades dos ambientes virtuais.

Na visão simplista de muitas instituições, a mudança se restringia à transposição dos conteúdos. Apoios técnicos emergenciais foram disponibilizados para que essas mudanças ocorressem. Medidas para garantir o acesso virtual dos docentes e discentes às disciplinas também estiveram presentes. Mas, à docência em si, a formação didática digital para o uso das tecnologias em situações de ensino, sobretudo com o uso desses mesmos meios virtuais, não aconteceu.

Isolados e inseguros, muitos dos professores não tinham a quem recorrer, a não ser aos seus pares, também professores dos mesmos cursos e disciplinas que lecionavam. Buscaram entre eles as soluções para continuarem o ensino nessas novas bases. Fizeram ajustes de acordo com as respostas dos estudantes às iniciativas didáticas apresentadas no continuum das disciplinas online. O planejamento e o constante replanejamento acompanharam o percurso das suas disciplinas. Como diz o professor 1.5,

“... no início, o volume de trabalho foi maior, porém com o tempo e o domínio das ferramentas tecnológicas, o tempo dedicado ao planejamento das atividades foi diminuindo.

A percepção das mudanças no planejamento dos cursos levou a que o professor 1.6 a afirmar que,

“... o uso dos ambientes virtuais de aprendizagem e as plataformas utilizadas durante a pandemia exigem um planejamento diferenciado não só de espaço (físico e virtual), mas também de tempo”.

Este planejamento diferenciado é referendado por Gusso et al. (2021) quando dizem que planejar para o ensino online emergencial requer novas condições que não são comuns no contexto presencial. Entre outras condições, os autores destacam que é preciso tempo

“para sequenciar o ensino, planejar e elaborar atividades” (p. 16). Além disso, consideram o tempo de implementação e para acesso aos recursos específicos do ensino remoto.

### 3.2 ORGANIZAÇÃO DAS AULAS E DOS CONTEÚDOS

Professores identificaram que as mudanças na transposição das disciplinas para oferecimento na internet não se restringiam apenas aos limites das salas de aula ou outros espaços dos cursos presenciais. Como diz o professor 1.5, foi preciso

“... planejamento diferenciado não só de espaço (físico e virtual), mas também de tempo. Em vez de organizar aulas com quatro horas de duração passei a fazer encontros síncronos com duas horas e meia, mas organizado de forma a permitir o aprofundamento do conteúdo com atividades assíncronas.” (1.5)

A distribuição diferenciada do tempo corrido de cada aula presencial em momentos virtuais síncronos e assíncronos foi essencial para que os estudantes se mantivessem interessados e participassem do processo planejado para a disciplina. Essas descobertas e mudanças não ocorreram de pronto. Estudos, buscas na literatura e conversas com professores mais experientes no desenvolvimento de aulas online contribuíram para que professores percebessem a necessidade de organização distinta das aulas online. Da mesma forma, a apresentação dos conteúdos, “e das atividades propostas, a divisão do conteúdo pelas aulas e a forma de avaliar a aprendizagem”, como informa o professor 1.2, precisou ser alterada e adequada às especificidades do ensino online.

Erros e acertos na organização do ensino durante todo o período em que as disciplinas foram oferecidas levou-os à necessidade de mudar o próprio ato de planejar. O planejamento das aulas - e, em consequência, da própria disciplina - passou a ser cada vez mais simultâneo ao seu oferecimento, em sintonia com as reações dos estudantes e os desdobramentos dos processos de aprendizagem. Para alguns professores as reações dos alunos levaram a mudanças nos planejamentos e nas atividades. Para alguns, houve necessidade de “redução de conteúdos” (1.1) por não conseguir desenvolver as atividades no tempo previsto. Para outros, o movimento foi para a “incorporação de novos materiais, indicação de leituras e bibliografia e vídeos em complemento às aulas síncronas (1.6).

Para o professor 1.8, uma das alterações foi decorrente da impossibilidade de acesso pelos alunos a textos e outros materiais didáticos que não fossem os disponíveis na Internet. Esta situação o encaminhou para que “a seleção de materiais didáticos tenha

passado, obrigatoriamente, a ser totalmente online”. Em termos de ensino online, esta busca e organização de conteúdos e materiais didáticos na internet, pode ser reconhecida sob o nome de “curadoria de conteúdos”, ou seja, a busca de dados que possuam um real valor para os usuários, neste caso, professores e alunos.

Como estratégia didática, a curadoria de conteúdo é relevante, segundo Chagas, Linhares e Mota (2019) não apenas para o levantamento de bibliografias, mas principalmente, para a formação crítica e colaborativa dos estudantes. O uso de estratégias de curadorias de conteúdos, como prática didática aproxima-as dos procedimentos metodológicos propostos pelo Conectivismo de Siemens (2005) que enfatiza a necessidade de tornar os estudantes protagonistas do processo de aprendizagem, sobretudo nos ambientes de ensino online. Práticas didáticas emancipadoras que poderiam ter sido mais bem aproveitadas pelos docentes, se tivessem conhecimento e experiências com o ensino online, as considerassem como atividades de ação e formação e as compartilhassem com seus alunos, como aprendizados.

### 3.3 PLANEJAMENTO DAS PRÁTICAS DIDÁTICAS

O planejamento de atividades e demais práticas didáticas nos ambientes virtuais foram desafiadoras para os professores neste momento de transição. Mesmo os que já tinham experiências no ensino online se viram desafiados em outras condições, segundo alguns “mais precárias”, de ensinar. Na maioria das vezes os professores se situaram isolados, “solitários e tendo que planejar atividades e práticas estimulantes” (professor 1.20), desafiadoras, que pudessem ser desenvolvidas pelos estudantes nos ambientes online das disciplinas. Não era simples. A partir das vivências nas primeiras aulas virtuais, os professores sentiram a necessidade de planejar as atividades docentes e discentes, com outros critérios, muito distintos dos utilizados em suas aulas presenciais. A começar pela “quantidade de atividades e a própria aula expositiva”, conforme diz o professor 1.25. Essas ações envolviam não só os momentos em sala de aula, mas também as práticas didáticas realizadas em laboratórios, como as desenvolvidas pelo professor 1.12. Ele diz:

“Como não tivemos acesso físico aos laboratórios de informática do Campus, precisei refazer o planejamento para agora utilizar simuladores e ambientes virtuais relacionados a redes de computadores, sistemas operacionais, segurança da informação...”

Logo os professores notaram que as atividades precisavam ser descritas de forma mais detalhada e comunicativa, prevendo que os estudantes as estariam acessando

não só em momentos síncronos, mas principalmente em períodos assíncronos, sem o apoio e presença do docente. Compreenderam que deveriam planejar essas ações de forma mais clara e comunicativa, como diz o professor 1.25, ou seja, “ser mais detalhado, prevendo cada atividade que os estudantes deveriam fazer de forma assíncrona e síncrona”.

Ao mesmo tempo que alguns professores diminuíram o número de atividades. Já, outros docentes revisaram os prazos para a entrega das atividades que, em alguns casos, precisaram ser ampliados, conforme informa o professor 1.14. Ele deu “um tempo maior para realização e entrega das atividades para avaliação (que previam entrega de um arquivo, por exemplo)”.

O planejamento das atividades, segundo o professor 1.16, exigiu demais do docente pois, segundo ele,

“o material a ser disponibilizado para as atividades online tinha que ser potencialmente interativo com muito mais equações autoexplicativas, mais figuras, gifs e vídeos. Além disso, as plataformas tinham que ser constantemente alimentadas e as dúvidas constantemente checadas”.

Sem considerar as possibilidades de áudio e vídeo dos ambientes, o professor 1.21 informa o grande trabalho que teve ao planejar e produzir atividades assíncronas no ambiente virtual, uma vez que, segundo ele, “todo o material precisa estar escrito para ser mostrado já que o professor poderá falar pouco ou quase nada”.

### 3.4 PLANEJAMENTO PARA O USO DOS RECURSOS DIDÁTICOS DIGITAIS

Os recursos didáticos digitais para o ensino online se multiplicam de forma veloz. Há necessidade não só de conhecer e saber usar os recursos selecionados para as aulas, mas também de identificar com precisão a adequação aos propósitos do ensino, aos contextos e aos sujeitos envolvidos no ato de ensinar. A preocupação didática vai muito além da seleção dos materiais, dos recursos e atividades que serão disponibilizados no ambiente virtual para serem desenvolvidos em cada aula. Na produção do curso há necessidade de ir além da formatação da aula como “uma lista de conteúdos publicados na rede” (Beurlen, Coelho & Kenski, 2006). A prática didática recomenda segurança e adequação dos recursos a serem utilizados aos sujeitos envolvidos, sobretudo os professores e alunos. Assim, temos

nas respostas analisadas dois caminhos distintos de planejamento para o uso dos recursos pelos professores. Eles são apresentados a seguir.

### 3.4.1 Apropriação didática de novos recursos, os digitais

Segundo os professores que não dominavam o uso de recursos digitais a mudança para o ensino online foi, como diz o professor 1.2, “meio estressante e até desgastante”. As dificuldades deste momento inicial de aprendizagem coletiva para o uso dos recursos digitais não foram só dos professores. Mais explicitamente, o professor 1.11 diz que:

“Inicialmente o uso das tecnologias não foi muito tranquilo porque estávamos -estudantes e professora- aprendendo a lidar com a plataforma utilizada para aulas, bem como aprendendo a lidar com uma nova ferramenta para aulas”.

Professores acostumados com o oferecimento das aulas presenciais, em geral, usam intensamente slides e exposições dialogadas com seus alunos. Ao transpor este mesmo formato para o ensino online, sentiram que precisavam alterar essas dinâmicas e incorporar recursos disponíveis nos ambientes virtuais. Essa foi a constatação que o professor 1.5 quando revela que teve necessidade de mudar

“a configuração do planejamento das aulas, aderindo a apropriação não somente de slides, mas da integração de outras plataformas digitais”.

Esses depoimentos mostram que essas ações não foram simplesmente mudanças das formas de ensinar e dos usos de novos recursos digitais. Foram aprendizagens, formações imersivas para o uso dos recursos disponíveis na Internet. A adequação das atividades aos novos recursos transforma-as e modifica o planejamento.

### 3.2.2 Uso de softwares específicos e recursos diversos

Segundo as respostas da maioria dos professores, as aulas foram disponibilizadas em ambientes virtuais de aprendizagem, como o Moodle. Para os encontros síncronos, foram

utilizadas plataformas como o *Google Meet, Teams e Zoom*. Esses ambientes – assim como treinamentos em vídeos sobre como operá-los – foram oferecidos pelas instituições. Poucos foram os cursos superiores que mantiveram equipes de apoio aos docentes durante o período letivo remoto para orientação, apoio e formação em serviço. A formação para uso dos recursos virtuais disponíveis foi feita pelos docentes de forma imersiva, em tentativas próprias e solitárias, que deram certo ou não. Geraram aprendizagens em meio a desgastes, frustrações, descobertas e entusiasmos.

As respostas dos docentes sobre seus planejamentos para o uso de recursos vieram quase sempre acompanhadas das práticas que desenvolveram com os softwares que alguns nem conheciam em momentos anteriores. Neste sentido, alguns depoimentos significativos são apresentados a seguir.

... Também tive a possibilidade de desenvolver projetos nos quais os estudantes usavam suas tecnologias móveis e aplicativos aos quais tinham acesso. Destes o WhatsApp foi um dos mais usados, além de podcasts, criação de planilhas pelos app da Google, entre outros, como construções de mural coletivo como o Padlet. (professor 1.13)

... Utilizei mesa digitalizadora para realização dos cálculos (professor 1.24)

... utilizei o Google Meet e organizava uma sala no Classroom. Disponibilizava os materiais com antecedência e procurava apresentar uma questão problema para estimular a leitura prévia pelos alunos... Durante a transmissão da aula online, inseri como recursos de apoio vídeos, fotos, textos, poemas, manifestos, denúncias, entre outros, que ficavam disponíveis para a consulta dos alunos. (professor 1. 6)

A continuidade das aulas online, em pelo menos três semestres seguidos (2020/2021), foi progressivamente alterando a forma como os professores que eram iniciantes no ensino online planejavam suas disciplinas e aulas. A maioria informou sobre as mudanças ocorridas de um primeiro momento online síncrono de aula expositiva, para “cenários mais complexos e recheados de tecnologias variadas” (1. 8).

Eles perceberam também que as tecnologias utilizadas, por si só, não são responsáveis pela aprendizagem. Como diz o professor 1.6, “apenas a introdução desses recursos no ambiente educativo não significa uma aprendizagem mais profunda e duradoura”.

Saber melhor utilizar os recursos digitais para o desenvolvimento de cenários que potencializem as aprendizagens é essencial no ensino online. Como afirmam vários autores (Kenski,2015; Ozkara e Cakir, 2018; Santos, Mendes e Lupion Torres, 2020 e outros) a capacidade dos professores de usar de forma adequada os recursos digitais é crucial e pode influenciar na motivação e aprendizagem dos alunos.



Segundo Cabero-Almenara et al. (2018), com a diversidade de recursos virtuais disponíveis para o desenvolvimento de ações didáticas, é possível

“criar um verdadeiro ecossistema virtual para a aprendizagem, ou seja, novas e potentes cenografias de comunicação facilitando a comunicação síncrona como a assíncrona e potencializando a comunicação em diferentes suportes”<sup>4</sup> (CABERO-ALMENARA, 2018, p. 15).

Essas condições se complementam com a necessidade de que todos os professores, sobretudo os dos estratos superiores de ensino, precisem possuir não apenas o domínio de manipulação de aplicativos e ambientes tecnológicos. Essas aprendizagens são importantes, mas, em termos de docência digitalmente mediada, é essencial que todos possuam cada vez maior fluência digital. A fluência digital a que nos referimos pode ser entendida como a proposta por Tarouco (2013), referenciada por Silva e Behar (2019) que consideram que as pessoas fluentes nas relações com as tecnologias possuem condições de “avaliar, selecionar, aprender e usar” (p.23) os recursos digitais em atividades pessoais e profissionais.

### 3.2.3 Auxílio aos estudantes. Auxílio dos estudantes

Problemas surgiram e foram identificados pelos docentes para o uso dos recursos digitais pelos estudantes. Ao contrário da situação corriqueira em turmas do ensino básico, professores que participaram do estudo não apontaram dificuldades dos alunos por não possuírem computadores ou celulares com acesso à internet. Outras dificuldades apareceram. Um problema comum foi a configuração dos ambientes virtuais, nem sempre compatível com os dispositivos dos alunos. Foi preciso ajustar e organizar as aulas aos dispositivos utilizados pelos estudantes. Como relata o professor 112,

“O uso aconteceu de maneira tranquila, porém como nem todos os alunos possuíam computadores (alguns utilizavam os softwares em sua versão desktop enquanto outros utilizavam em versão para dispositivos móveis) necessitou-se de mais tempo para auxílio aos alunos durante a realização das atividades práticas”.

<sup>4</sup> crear un verdadero ecosistema virtual para el aprendizaje, es decir, nuevas y potentes escenografías de comunicación, facilitando tanto la comunicación síncrona como la asincrónica y potenciando la comunicación en diferentes soportes.

Em muitos casos, eram os professores que solicitavam a ajuda dos alunos para o uso de recursos que não estavam acostumados. Este foi o caso, por exemplo, do professor 1.14, quando diz que “...inicialmente utilizava as ferramentas mais básicas e que eu dominava. As mais complicadas eu solicitava ajuda dos alunos, como o Geogebra”.

Também o professor 1.23 relata a ajuda dos alunos e os efeitos positivos dessas contribuições.

“... consultei os estudantes sobre o uso de outras ferramentas que pudessem contribuir nas propostas que eu havia apresentado para a turma e que fossem de uso corrente deles (que já faziam parte do seu cotidiano). Esse movimento se deu depois de perceber que uma grande parte dos estudantes não aderiu a todas as interfaces. Utilizamos outras e então alcancei o que pretendia: maior interação, visitas diárias ao ambiente do componente curricular ministrado, colaboração nos trabalhos em grupo, registro das conversas e histórico de toda a construção feita pelo grupo”.

Em termos teóricos este empoderamento do estudante é considerado altamente positivo. Uma outra forma de comprometimento dos estudantes, que também é expressa por Cerdeira, Brahim e Hibarino (2021), quando consideram o apoio dos estudantes como expansão da noção de autonomia, tanto docente quanto discente, que “possibilita uma relação menos centrada no papel do professor e um conhecimento construído colaborativamente” (2021, p. 38). Assim, também o professor 1.9 considera a importância da ação conjunta com os estudantes, realizada nas aulas virtuais quando diz que planejou, “... junto com os estudantes a partir da demanda de aprendizagem deles. ... a aceitação foi boa, pois definimos juntos. Os resultados superaram as expectativas”.

### 3.2.3 Planejamento das Interações

A migração para as aulas online trouxe necessidades de planejamento de situações que não eram alvo essencial no desenvolvimento das propostas nos cursos presenciais. Uma delas foi planejar formas contínuas de interação com os alunos nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem. Sobre isto, os professores expressam a nova realidade que tiveram que superar em relação à interação com seus alunos:

“Foram exploradas diferentes alternativas tecnológicas, mas a capacidade de concentração dos alunos nas aulas online é ínfima comparada a interação presencial, principalmente nas aulas práticas. Muitas vezes os

alunos estavam realizando outras atividades em paralelo a aula, ou em ambientes barulhentos, ou sempre sendo interrompidos (carro do ovo, carteiro, telefone, crianças, mães, ...) ou a internet interrompia e as dúvidas e explicações eram repetidas várias e várias vezes..." (1.20)

"Tive que refazer todo o planejamento das minhas aulas adequando a este formato remoto, pois não conseguia verificar, por exemplo; a expressão facial dos discentes para observar se alguns deles tinham dúvida." (1. 23)

Para ampliar as condições de interação, professores planejaram diferenciadas ações, nem sempre bem-sucedidas. Eles informam:

"Antes eu planejava com mais flexibilidade uma vez que a interação dos estudantes era mais intensa e muito se construía no momento da aula. Com o modelo remoto os estudantes passaram a interagir menos. Nesse sentido eu precisava ter prontos os modelos para mostrar os problemas que seriam resolvidos etc." (1.16)

"... criação de uma atividade de apresentação individual em que uma foto era requerida para conhecer o rosto, e reconhecê-los quando retornasse ao presencial, já que a abertura de câmera não era uma realidade no momento síncrono (por diversos motivos)" (1.21)

A relevância da interação dos estudantes com o professor e os colegas originou o planejamento de atividades em que esta condição fosse um critério para a realização das atividades, como dizem os professores:

"prevendo cada atividade que os estudantes deveriam fazer de forma assíncrona e síncrona, ambas com a minha mediação, de modo que esses dois momentos fossem um continuum e que promovessem a interação entre eles e, também, comigo" (1.19).

"previsão de atividades que promovessem maior interação entre os estudantes da turma (e consequentemente a inserção nas rubricas de avaliação do critério interação) -- no presencial parecia natural que acontecesse essa interação" (1.23)

Estudos realizados por Niemi e Kousa (2020) com professores de ensino superior da Finlândia durante a pandemia evidenciaram que, também para estes, a maior dificuldade foi a interação com os alunos via diferenciados meios digitais. Elas informam que quase metade dos professores entrevistados afirmaram ter dificuldades em criar relações interativas reais com todos os alunos nos espaços virtuais de ensino.

Kenski (2020) considera que as interações no e-learning envolvem dimensões mais complexas, influenciadas pelas interfaces digitais, os aplicativos e recursos em uso nos ambientes virtuais, os formatos de apresentação, o desenvolvimento dos conteúdos, os papéis e solicitações de atuação dos estudantes, as diversas avaliações e o acompanhamento e comunicabilidade entre todos os participantes. Segundo a autora,

“As características do e-learning, no Ensino Superior, exigem processos humanos interativos bem planejados, que vão além das perguntas e respostas em fóruns e chats e a prontidão em retornos pontuais às dúvidas dos estudantes (KENSKI, 2020, p. 76).

Os processos de interação nos ambientes virtuais são essenciais para viabilizar o ensino. Planejar interações não diz respeito apenas à implementação de ações dinâmicas e desafiadoras nos ambientes virtuais. Não se trata de planejar atividades, mas de se preocupar com o próprio estágio desafiador em que se situam/situavam os participantes. Compreender que o próprio ato de ensinar e de aprender é realizado por meio de interações, trocas comunicativas entre pessoas: professores e alunos. Compreender os alunos como pessoas, assim como o próprio docente, que lidavam e lidam ainda, com situações de exceção desafiadoras causadas pela pandemia.

O planejamento das interações didáticas nos ambientes virtuais orienta naturalmente o processo para o desenvolvimento de ações colaborativas, a formação de comunidades em que os participantes possam se sentir “acolhidos e reconhecidos pelas suas contribuições e participações” (Kenski, 2009, p. 245).

## **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS: “A FORMAÇÃO EMERGENCIAL COM O USO E PARA O USO DAS TECNOLOGIAS”.**

Ao final, compreendemos que os desafios postos pelo ensino remoto na pandemia, com o uso predominante de alternativas digitais, foram significativos e exigiram muito esforço dos professores para planejarem e desenvolverem suas disciplinas. Ao mesmo tempo, consideramos que a imposição de uso do virtual proporcionou uma espécie de formação emergencial e imersiva para o uso das tecnologias.

As urgências do ensino em novas bases tecnológicas alteraram de forma abrangente as diretrizes didáticas empregadas pelos professores universitários de todas as áreas e, conseqüentemente, os planejamentos de suas aulas e cursos. A continuidade da

oferta das disciplinas no formato virtual gerou mudanças progressivas nas suas práticas e a consideração de que precisavam de melhor formação para a organização do planejamento didático em novas bases.

Não era o melhor percurso didático de formação, mas aconteceu e gerou aprendizagens e experiências. Formações. Professores identificaram a necessidade de planejar os tempos - sobretudo os momentos síncronos e assíncronos - de suas aulas. Planejar a distribuição dos momentos de oferecimento e desenvolvimento de conteúdos e atividades. Identificaram estratégias e metodologias mais adequadas aos perfis dos alunos e aos acessos virtualmente possíveis. Investiram em estudos sobre os recursos digitais e solicitaram a colaboração dos estudantes para a indicação de outros aplicativos, os que eram mais acessíveis e familiares a todos. Identificaram a necessidade de oferecer melhores condições de participação e interação dos estudantes nas aulas virtuais, com o professor e entre os próprios alunos. Paradoxalmente, em meio aos ambientes virtuais em que desenvolviam suas aulas, alguns professores ficaram mais próximos dos seus alunos e compartilhavam suas ações e descobertas nos novos espaços de ensinar.

Nas respostas recebidas dos professores neste estudo uma afirmação foi constante: era muito diferente o ensino nos meios digitais quando comparado com as práticas das aulas presenciais. Essas mudanças resultaram em alterações nas suas percepções, buscas constantes, parcerias com outros professores e com os seus alunos e planejamento contínuo.

Professores de ensino superior de áreas distintas tiveram reações muito semelhantes. As grandes diferenças ocorreram entre os que possuíam maior grau de fluência digital (ou já participavam anteriormente de cursos a distância) e os que eram novatos na modalidade ou no uso competente de meios digitais em situações de ensino, mesmo em cursos presenciais. A formação imersiva e urgente para melhor atuar nos ambientes virtuais foi considerada como investimento, por alguns professores.

O uso intensivo das tecnologias digitais nas situações de ensino online deixou-os conscientes da necessidade de formação didático digital permanente. A cultura digital, em contínuo processo de transformação, avanços e absorção por toda a sociedade, requer formações de docentes para o uso pervasivo e crítico dos espaços de aprendizagem, muito além das urgências e emergências ocorridas nos últimos tempos pandêmicos. A nova realidade posta pela cultura digital à sociedade alcançou de forma emergencial a aula, em seu lócus presencial. Após todas as vivências nos semestres online, resta aos professores compreender, como bem diz Padilha, Beraza e Souza (2017) que,

o espaço de ensinar e aprender não tem mais fronteiras e limites. Ele é composto por cenários diversos, justamente pelas possibilidades que

as metodologias e tecnologias proporcionam às situações vividas por professores e alunos (p. 117).

Importante também é considerar a aprendizagem dos docentes de que o ambiente virtual não aceita formas improvisadas de ensinar. É preciso estudo, análise e planejamento constante de todo o processo de ensino a ser desenvolvido. Quanto mais essas definições e decisões forem discutidas, compartilhadas e construídas junto com os estudantes, melhor será a participação, engajamento e entusiasmo deles no processo.

Como professores, precisamos ter consciência que nossa função é a de ensinar e formar pessoas, em relação a determinados conhecimentos que lhes serão úteis no contexto profissional e social em que vivem, em que também nós vivemos. Contexto em que cada vez mais as tecnologias digitais se apresentam em nossas vidas, com ou sem pandemias. Todos nós, professores, precisamos estar preparados para esta formação didática digital contínua, em serviço, com o uso das tecnologias e para o uso das tecnologias. Esperamos, apenas, que essas formações não precisem ser obrigatórias e emergenciais, decorrentes de momentos tão críticos para a sociedade e para todas as pessoas, como foi essa época de pandemia de 2020 a 2022. Que o vivenciar didático digital seja incorporado à prática docente como processo contínuo de formação, adequado às necessidades de ensino que a cultura do digital requer neste momento da sociedade.

## REFERÊNCIAS

ALEA, L.; FABREA, M.; ROLDAN, R.; FAROOQI, A. Teachers' COVID-19 Awareness, distance learning education experiences and perceptions towards institutional readiness and challenges. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*. Vol. 19, No. 6, pp. 127-144, Jun./2020. Disponível em [https://www.researchgate.net/publication/343046930\\_Teachers'\\_Covid-19\\_Awareness\\_Distance\\_Learning\\_Education\\_Experiences\\_and\\_Perceptions\\_towards\\_Institutional\\_Readiness\\_and\\_Challenges](https://www.researchgate.net/publication/343046930_Teachers'_Covid-19_Awareness_Distance_Learning_Education_Experiences_and_Perceptions_towards_Institutional_Readiness_and_Challenges). Acesso em 07/abril/2022.

BEURLEN C.; COELHO, M.; KENSKI, J. **Feedback em e-learning: possibilidades e desafios**. Fev./2006. Disponível em: <http://www.abed.org.br/seminario2006/pdf/tc048.pdf>. Acesso em 07/ abril/2022.

CABERO-ALMENARA, J.; MUÑOZ, M. L. A.; ZAMORANO, I. V.; RIVEROS, S. M. A. Percepciones de profesores y estudiantes de la formación virtual y de las herramientas en ellas utilizadas. *Revista Diálogo Educativo*. Vol. 18, No. 56, pp. 149-163, 2018. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/23580>. Acesso em: 3/abril/2022.

CERDEIRA, P. L.; BRAHIM, A. C. S. M.; HIBARINO, D. A. Linguística aplicada e a formação continuada e crítica para professores de línguas adicionais: contribuições de um grupo de pesquisa. *Nemityrã. Revista Multilíngüe de Lengua, Sociedad y Educación*. Vol. 3, No. 1, pp. 38-51, ago. 2021. Disponível em <http://www.nemityra.fil.una.py/nemityra/index.php/revn/issue/view/8>. Acesso em 22/abril/2022.

CHAGAS, A. M.; LINHARES, R. N.; MOTA, M. F. A curadoria de conteúdo digital enquanto proposta metodológica e multirreferencial. *RISTI: Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologias de Informação*. N.º. 33, págs. 32-47, Set. 2019. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7425246>. Acesso em 7/abril/2022.

CHARMAZ, K. Grounded Theory as an Emergent Method. In: HESSE-BIBER, S. N.; P. LEAVY, P. (org.). *Handbook of Emergent Methods*. New York: The Guilford Press, 2008, p. 155-172.

CUNHA, M.I. A docência como ação complexa. In: CUNHA, M.I. (Org.) *Trajetórias e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional*. Araraquara/SP: Junqueira&Marin. Brasília/DF, CAPES. CNPq. 2010, pp. 19-34.

GIL, A. C. *Didática do Ensino Superior*. São Paulo: Atlas, 2012.

GIL, A. C. *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. São Paulo: Atlas, 2019.

GUSSO, H. et al. Ensino superior em tempos de pandemia: diretrizes à gestão universitária. *Educação & Sociedade*. Vol. 41, pp. 1-27. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/8yWPh7tSfp4rwctcs4YTxtfr/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 29/abril/2022.

KENSKI, V. M. A urgência de propostas inovadoras para a formação de professores para todos os níveis de ensino. *Revista Diálogo Educacional*. Vol. 15, No. 45, pp. 423-441, 2015. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/1963>. Acesso em: 3/abr. 2022.

KENSKI, V. M. Interações em e-learning no Ensino Superior. In: TRINDADE, S. D.; MOREIRA, J. A.; FERREIRA, A. G. (Coords.). *Pedagogias Digitais no Ensino Superior*. Coimbra: CINEP/IPC, 2020, pp. 65-82. Disponível em [https://www.ipc.pt/ipc/wp-content/uploads/2021/05/Pedagogias-Digitais\\_Colecao-Estrategias-Ensino.pdf](https://www.ipc.pt/ipc/wp-content/uploads/2021/05/Pedagogias-Digitais_Colecao-Estrategias-Ensino.pdf). Acesso em 12/abril/2022.

KENSKI, V. M. Processos de interação e comunicação no ensino mediado pelas tecnologias. In: PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I. (Orgs.) *Pedagogia Universitária*. São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo (EDUSP), 2009.

NIEMI, H. M.; KOUSA, P. A case study of students' and teachers' perceptions in a Finnish high school during the COVID pandemic. *International Journal of Technology in Education and Science (IJTES)*. Vol. 4, No. 4, pp. 352-369, 2020. Disponível em: <https://www.ijtes.net/index.php/ijtes/article/view/167>. Acesso em 19/abril/2022.

OZKARA, B. O.; CAKIR, H. Participation in online courses from the students perspective. *Interactive Learning Environments*. Vol. 26 No. 7., pp. 924-942, 2018. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10494820.2017.1421562?journalCode=nile20>. Acesso em 07/abril/2022.

PADILHA, M. A. S.; BERAZA, M. A. Z.; SOUZA, C. V. Coreografias didáticas e cenários inovadores na educação superior. *Revista Docência e Ciberultura*. Vol. 1, No. 1, pp. 115-134, nov. 2017. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/article/view/30492/2351>. Acesso em: 25 abr. 2022.

PRIGOL, E. L.; BEHRENS, M. A. Teoria Fundamentada: metodologia aplicada na pesquisa em educação. *Revista Educação & Realidade*. Porto Alegre/RS: Vol. 44, No. 3, pp 1-20, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/rDDFshvBCQyWKphtzPjMGzk/?format=pdf>. Acesso em 07/abril/2022.

TAROUCO, L. Um panorama da fluência digital na sociedade da informação. In: BEHAR, P. (Org.). *Competências em Educação a Distância*. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, E.; QUINTAS-MENDES, A.; TORRES, P. L. Educação e Ciberultura: metodologias de pesquisa, curadoria e inovação pedagógica. *RE@ D-Revista de Educação a Distância e Elearning*. Vol. 3, No. 1, pp. 1-5, maio/2020. Disponível em: [https://journals.uab.pt/index.php/lead\\_read/issue/view/25](https://journals.uab.pt/index.php/lead_read/issue/view/25). Acesso em 07/abril/2022.

SIEMENS, G. Connectivism: a learning theory for the digital age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*. Vol. 2, No. 1, Jan. 2005. Disponível em: [http://www.itdl.org/Journal/Jan\\_05/article01.htm](http://www.itdl.org/Journal/Jan_05/article01.htm). Acesso em 11/ abril/2022.

SILVA, K. K. A.; BEHAR, P. A. Competências digitais na educação: uma discussão acerca do conceito. *Educação em Revista* [online]. 2019, v. 35. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698209940>. Acesso em 10/06/2022.

TRUST, T.; WHALEN, J. Should Teachers be Trained in Emergency Remote Teaching? Lessons Learned from the COVID-19 Pandemic. *Journal of Technology and Teacher Education*. Vol. 28, No. 2, pp. 189-199, 2020. Disponível em <https://www.learntechlib.org/primary/p/215995/>. Acesso em abril/2022.