

# A didática como lugar de futuros possíveis: do ensino remoto ao pós-pandemia

*La didáctica como un sitio de posibles futuros: de la enseñanza remota hacia lo post-pandemia*

*The didactic as a place of possible futures: from remote education to the post-pandemic*

**Jose Leonardo Rolim de Lima Severo<sup>1</sup>**

Universidade Federal da Paraíba; Professor Adjunto;  
Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5071-128X>

**Cristina Maria D'Ávila Teixeira<sup>2</sup>**

Universidade Federal da Bahia; Professora Titular de Didática  
<http://orcid.org/0000-0001-5946-9178>

**Aline Daiane Nunes Mascarenhas<sup>3</sup>**

Universidade do Estado da Bahia; Professora Adjunta  
<https://orcid.org/0000-0003-0382-4120>

**Resumo:** Como campo investigativo das mediações que tornam o ensino uma prática formativa situada nos contextos histórico e social, a Didática opera um provocativo convite à sistematização de reflexões em torno do Ensino Remoto Emergencial (ERE) no período da pandemia do SARS-CoV-19. Nessa direção, o objetivo deste artigo é, particularmente, refletir sobre o ensino de Didática no contexto de transição pós-pandemia com base em pesquisa realizada sobre a experiência de aprendizagem de discentes dessa disciplina durante o ERE. A pesquisa assumiu abordagem quanti-qualitativa e utilizou questionário *online* para a coleta de informações junto a 101 estudantes de licenciaturas em universidades públicas situadas na região nordeste. Os dados relativos aos processos de interação e mediação do ensino remoto emergencial de Didática apontam que, segundo os/as estudantes, as/os docentes encontraram dificuldades para mobilizar o uso das tecnologias da informação, mas também empreenderam esforços e dedicação no contexto de ERE. Identificou-se que, mesmo conectados por diversas plataformas, as/os estudantes reconhecem as lacunas nas relações interpessoais com seus/suas pares e docentes. Por outro lado, informações sobre metodologias de ensino utilizadas por docentes denotam que a condução da disciplina deu-se mediante um processo colaborativo. Na transição pós-pandemia, parece

<sup>1</sup> Doutor e Mestre em Educação pela Universidade Federal da Paraíba. Pós-Doutorado em Teoria da Pedagogia pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

<sup>2</sup> Pós-doutora pelas Universidades de Montréal e Universidade Sorbonne; Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia

<sup>3</sup> Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Federal da Bahia.

fundamental recuperar essas experiências para prospectar caminhos que reforcem a importância das relações interpessoais na construção do conhecimento, a mediação ativa e intencional da/a docente com uso de tecnologias, sem suprimir-se por elas, e o reconhecimento da aprendizagem como processo sobre o qual incidem determinantes psicossociais complexos, os quais devem considerados no planejamento contextualizado do ensino.

**Palavras-chave:** Didática; Ensino Remoto Emergencial; Licenciatura; Formação docente.

**Resumen:** *Como campo de investigación de mediaciones que hacen que la enseñanza sea una práctica formativa situada en contextos históricos y sociales, la Didáctica opera una invitación provocativa a la sistematización de las reflexiones alrededor de la enseñanza remota de emergencia (ERE) en el período de la pandemia SARS-COV-19. En esta dirección, el objetivo de este artículo es, en particular, reflexionar sobre la enseñanza de la Didáctica en el contexto de la transición post-pandemia basada en la investigación realizada en la experiencia de aprendizaje de estudiantes en esta disciplina durante el ERE. La investigación asumió un enfoque cuantitativo y utilizó un cuestionario en línea para la recopilación de información con 101 estudiantes de grado en universidades públicas ubicadas en el noreste de Brasil. Los datos sobre los procesos de interacción y la mediación de la emergencia de la didáctica se señalan que, según los estudiantes, los maestros les resultaron difícil movilizar el uso de las tecnologías de la información, pero también asume los esfuerzos y la dedicación en el contexto de ERE. Se identificó que incluso conectó varias plataformas, los estudiantes reconocen las brechas en las relaciones interpersonales con sus compañeros y maestros. Por otro lado, la información sobre las metodologías de enseñanza utilizadas por los maestros denota que la conducción de la disciplina se debió a un proceso de colaboración. En la transición post-pandemia, parece fundamental recuperar estas experiencias para prospectar caminos que refuerzan la importancia de las relaciones interpersonales en la construcción del conocimiento, la mediación activa e intencional del maestro con el uso de tecnologías, sin suprimirlos y el reconocimiento del aprendizaje. Como proceso en determinantes psicossociales complejos, que se consideran en la planificación contextualizada de la enseñanza.*

**Palabras clave:** Didáctica; Enseñanza Remota; Formación del Profesorado; Maestro.

**Abstract:** *As an investigative field of mediations that make teaching a formative practice situated in historical and social contexts, the Didactic operates a provocative invitation to systematize reflections around Emergency Remote Teaching (ERT) in the period of the SARS-CoV-19 pandemic. In this direction, the objective of this article is, particularly, to reflect on the teaching of Didactic in the context of post-pandemic transition based on research carried out on the learning experience of students of this discipline during the ERT. The research took a quantitative-qualitative approach and used an online questionnaire to collect information from 101 undergraduate students at public universities located in the northeast zone of Brazil. Data related to the interaction and mediation processes of emergency remote teaching of Didactics indicate that, according to the students, the teachers found it difficult to mobilize the use of information technologies, but also made efforts and dedication in the context of ERT. It was identified that, even connected by different platforms, students recognize the gaps in interpersonal*

*relationships with their peers and teachers. On the other hand, information on teaching methodologies used by teachers denote that the course was conducted through a collaborative process. In the post-pandemic transition, it seems essential to recover these experiences to prospect ways that reinforce the importance of interpersonal relationships in the construction of knowledge, the active and intentional mediation of the teacher with the use of technologies, without being suppressed by them, and the recognition of learning as a process on which complex psychosocial determinants affect, which must be considered in the contextualized planning of teaching.*

**Keywords:** *Didactics; Remote Teaching; Teacher Training; Teacher.*

Recebido em 28 de abril de 2022

Aceito em 13 de junho de 2022

## 1 INTRODUÇÃO

A pandemia do SARS-CoV-2, vírus propagador da COVID-19, desmantelou cotidianos em todo o mundo, impondo às pessoas e às instituições das diferentes esferas da sociedade a necessidade de remodelar relações, rotinas e formas de funcionamento, haja vista o imperativo de preservação da vida quando os indicadores epidemiológicos de casos de contágio e morte cresciam vertiginosamente em ondas infecciosas que se deram nos transcurso de 2020, 2021 e 2022. As instituições educativas, dos níveis básico e superior, atravessaram esse cenário mórbido enfrentando complexas circunstâncias desafiadoras do funcionamento organizacional e da relação pedagógica na implementação do trabalho e do ensino remoto, tais como as desigualdades de acesso e uso de tecnologias, especialmente expressas nas condições socioeconômicas de estudantes e suas famílias, a intensificação de rotinas que converteram domicílios em espaços de trabalho e/ou estudo, as limitações nas culturas de ensino e de aprendizagem para incorporação inteligente de tecnologias com potencial didático, a escassez de apoio técnico, material e pedagógico às escolas e docentes para o desempenho da função educativa em arranjos remotos, entre outros fatores.

No Brasil, os desafios educacionais da pandemia foram particularmente acentuados pela crise política provocada pela negligência do Governo Federal quanto à oferta de vacinas em tempo hábil para evitar o aprofundamento do número de casos graves e mortes que, em alguns municípios, chegaram a provocar colapso nos sistemas de saúde. No momento da escrita deste artigo, o país acumulou a marca de 29,7 milhões de casos de pessoas contaminadas e 658 mil casos de pessoas mortas. Com o avanço tardio da cobertura de imunização por esquema vacinal, os indicadores vertiginosamente assustadores de meses anteriores seguem em declínio e, apesar do risco de novas ondas causadas por variantes,

o retorno ao trabalho e ao ensino presencial já é uma realidade para muitas instituições, mediante estratégias graduais e seguras.

Não se trata exatamente do retorno à normalidade que caracterizava as rotinas institucionais antes da pandemia, mas de um tempo de transição que exige reforço de condutas de autocuidado e cuidado coletivo, no que concerne à preservação da saúde e da vida das pessoas, e, no campo da Didática e da Pedagogia, de uma elaboração reflexiva sobre as aprendizagens de novos saberes decorrentes das experiências de ensino remoto, fortemente marcadas pela inventividade, e de (re)construção crítico-criativa do ensino presencial.

Em face de tal pressuposto, este texto objetiva refletir sobre o ensino de Didática no contexto de transição pós-pandemia com base em pesquisa realizada pela Associação Nacional de Didática e Práticas de Ensino (ANDIPE)<sup>4</sup> sobre a experiência de aprendizagem de discentes dessa disciplina durante o ensino remoto emergencial matriculados nessa disciplina ofertada em cursos de licenciatura de universidades públicas da região nordeste. A partir desse movimento de análise empírica, intenciona-se discutir indícios de alternativas inovadoras ao ensino presencial, assumindo a Didática como um lugar para pensar e construir futuros possíveis comprometidos com o valor da universidade pública e com a qualidade social e pedagógica da formação docente. Compreende-se que a inovação educativa decorre de movimento de apropriação crítico-reflexiva do/a docente de sua prática e dos aspectos que constituem os contextos em que está inserida, e não em função do uso por “indução” de tecnologias e/ou modelos metodológicos que se insinuam inovadores. Desse modo, a inovação é resultante da práxis criativa e criadora que emerge entre a prática vivida e a teoria necessária para sua mudança.

## 2 CARÁTER METODOLÓGICO: INSTRUMENTOS, SUJEITOS E CONTEXTO DA PESQUISA

A análise realizada nesse artigo decorre da pesquisa intitulada “O ensino de Didática nos cursos de licenciatura de universidades públicas de modo remoto: a visão dos estudantes”, desenvolvida em 2021 no âmbito da ANDIPE, contando com a colaboração de professores/as de diferentes regiões do país que, voluntariamente, aceitaram replicar um questionário junto a estudantes da disciplina de Didática em distintas Instituições de Ensino Superior (IES).

<sup>4</sup> A equipe de pesquisa da ANDIPE integrou as/o autoras/or do texto e, ainda, a Profa. Dra. Amali Mussi, a quem registramos agradecimento pela colaboração prestada ao longo do processo de coleta e tratamento dos dados.

A pesquisa, que configurou-se a partir de uma abordagem quanti-qualitativa e com caráter empírico realizado em âmbito nacional, teve como contexto os cursos de licenciatura ofertados por IES públicas (federais e estaduais). Elegeu-se os cursos de licenciatura ofertados de modo presencial e que, por circunstância da pandemia, passaram a ofertar as atividades de ensino de modo remoto. Na região nordeste, a pesquisa abrangeu dados coletados em nove IES.

Configurando-se em um desenho metodológico misto (CRESWELL, 2012), a pesquisa ancorou-se no pressuposto de que abordagens que articulam focalizações quantitativas e qualitativas fornecem possibilidades de análise ampliadas. Concorda-se, assim, que *“los planteamientos de complementariedad de las dos perspectivas son necesarios y las investigaciones más completas serán aquellas que involucran la multidimensionalidad de los objetos de estudio [...]”* (LÓPEZ; ALONSO, 2012, p. 114).

A coleta de dados ocorreu mediante questionário on-line, no Google Forms, contendo questões abertas e fechadas, sem a necessidade da presença dos pesquisadores, tendo em vista o período da pandemia e o contexto de isolamento, além de possibilitar a inserção de um número maior de participantes, garantindo uma maior abrangência da área geográfica (MARCONI; LAKATOS, 2007). O questionário foi composto por 43 questões fechadas e 22 questões abertas que focalizavam tanto as condições pelas quais os/as estudantes pesquisados/as tinham para participarem das atividades pedagógicas em tempos de pandemia quanto nas características do ensino de Didática no modo remoto, segundo os/as mesmos/as. Em todo o Brasil, obteve-se a participação voluntária de 487 estudantes que, após concordarem com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, responderam ao questionário. Dentro desse universo de sujeitos participantes, contou-se com a colaboração de 101 discentes da região nordeste (57% matriculados em instituições federais e 43% em instituições estaduais).

As análises aqui empreendidas tomarão como referência esse grupo de sujeitos, cujo recorte etário predominante varia entre 20 e 30 anos de idade (61%). Quanto ao gênero, 69% identificam-se como mulher e 30% como homem ao lado de uma pessoa que preferiu não especificar sua resposta. A maioria dos/as estudantes identifica-se como pessoas brancas (48%), enquanto 35% identificam-se como pardas e 14% como pretas, totalizando 49% de pessoas que podem ser apontadas como negras.

É significativo o percentual de estudantes que dividem sua rotina entre atividades acadêmicas e profissionais, obtendo seu sustento em trabalhos formais e informais, incluindo estágios não-obrigatórios remunerados (49%). Entre os/as estudantes que afirmaram possuir alguma renda derivada de trabalho remunerado, 70% não possui vínculo empregatício, sendo enquadrados em uma parcela crescente de sujeitos que experimentam a condição precária de trabalhadores/as informais. Para muitos/as desses/as estudantes, as restrições

impostas pela pandemia resultaram em um aprofundamento de dificuldades para subsistência individual e/ou familiar, impactando, também, em sua permanência no curso. Esses são fatores que comumente se associam a desafios à saúde mental, pois atravessam diretamente as expectativas das pessoas em relação às próprias vidas, gerando-lhes sentimentos de entristecimento, ansiedade, frustração, medo etc.

O tratamento analítico dos dados deu-se mediante estatística descritiva simples e pela Análise de Conteúdo (BARDIN, 2010), como uma forma de desenvolver inferências reflexivas torno das categorias articuladoras dos dados produzidos via aplicação do web-questionário, as quais foram formuladas a partir de dois critérios perante o corpus discursivo: representatividade, extensão e profundidade.

### **3 DIDÁTICA E FORMAÇÃO DE EDUCADORES/AS FRENTE ÀS NOVAS TECNOLOGIAS E O ERE**

A Didática, como disciplina pedagógica, campo de investigação e de exercício profissional contribui de maneira ímpar para os cursos de formação de professores/as. Na medida em que é arquitetada por repertórios teórico e prático instituídos a partir de um conjunto de saberes que dão subsídios a uma reflexão crítica em torno do processo de ensino e aprendizagem, a Didática pavimenta o campo da aprendizagem à docência e concebe o ensino como uma ação intencional e social que, de forma contínua, se constrói e (re)constrói a partir do contexto histórico e social em que se situa.

Por se tratar de um campo de conhecimentos, a Didática coexiste implicada com aspectos sócio-históricos que engendram a sociedade. Portanto, está umbilicalmente enredada às mudanças que se assentam no contexto social. No âmbito dessa condição histórica que se vincula diretamente a Didática, situamos o Ensino Remoto Emergencial (ERE) e a recente orientação no campo de formação de professores/as dada pela Resolução CNE 02/2019 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2019) como movimentos que incidem sobre o seu campo, disciplina e exercício profissional.

Assim, desde o ano de 2020, a Didática enquanto campo formativo e investigativo, vivencia o desafio do ERE instalado em todos os cursos de licenciatura, tendo a premência de se reelaborar em suas dimensões para empreender junto aos/às futuros/às docentes uma análise crítica do processo de ensino-aprendizagem, referendando o atual contexto e suas implicações educacionais.

Nesse cenário, a Didática encontra um duplo desafio: a) driblar os mecanismos reguladores neoliberais que se assentam na formação docente e direcionam o ensino para a ideia famigerada de competências, mantendo-se como um marco de referência que permite o desenvolvimento dos/as professores/as a partir de um corpo de conhecimentos nutrido de uma dimensão racional conceitual, investigativa e formativa; b) garantir-se em sua configuração de disciplina no formato remoto, ao tempo em que discute e (re)elabora conhecimentos teóricos e práticos em relação ao processo de ensino e aprendizagem no formato presencial e remoto, sem perder a sua natureza prática.

Os princípios formativos presentes na Resolução 02/2019 (BRASIL, 2019) expressam a defesa da pedagogia das competências, inscrita em um saber fazer, dissociada dos pressupostos epistemológicos de uma Pedagogia crítica que compreende a educação como uma prática social, referendada na concepção política e sócio-histórica de homem e de mulher como sujeitos de práxis. A Didática, como uma área da Pedagogia implicada com o campo formativo nos cursos das licenciaturas, tem a tarefa de propiciar a análise crítica dos/as futuros/as professores/as sobre as políticas educacionais que vinculam-se a um projeto de sociedade a favor da a-criticidade e de domesticação dos corpos e das mentes. Para tanto, a Didática, tem o desafio de se respaldar em sua dimensão conceitual, investigativa e formativa para desvelar os sentidos de uma relação de ensino/aprendizagem ancorada em pressupostos utilitaristas e de reificação (fixidez, automatismo e passividade), formulando outras bases orientadoras que transgridam o projeto neoliberal em curso no país.

Qual o sentido epistemológico de Didática está referenciado atualmente na política de formação de professores/as? Mascarenhas e Franco (2021, p. 1031) enfatizam a existência de

declaradamente, uma didática instrumental por aproximações de “manejo de ritmos”, numa lógica de ensino e aprendizagem com uma concepção exógena, despolitizada, galgada no terreno de uma psicologia behaviorista, que concebe o sujeito a partir da punição e do reforço. É visível a desautorização do campo epistemológico da Didática.

Mas o que deve ser a Didática? De que compreensão falamos? Ecoamos numa dimensão de Didática que toma o ensino como uma prática social situada na perspectiva da dialética e a aprendizagem como um movimento único de cada sujeito que, situado em uma condição histórica, (re)elabora conhecimentos para transformar a si mesmo e a sociedade.

Coadunamos na compreensão da multidimensionalidade no campo da Didática, perspectivada na totalidade que articula as partes no todo como forma de síntese, superando a bricolagem por meio do filtro pedagógico (FRANCO; PIMENTA, 2016, p. 543). Assim, a defesa de uma Didática Multidimensional ocorre a partir da construção de processos de práxis, “[...]”

como reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível superar a contradição opressor-oprimido” (FREIRE, 1997, p. 38).

A Didática, em sua multidimensionalidade, constitui-se como “medula espinhal” da formação docente e, nesse sentido, é uma referência estruturante para a formação de professores à medida em que investiga os marcos teóricos e conceituais que a fundamentam, a partir das práticas reais de ensino-aprendizagem. Assim, mediante os processos de ensino, mobiliza os sujeitos para elaborarem a construção/reconstrução de conhecimentos e saberes (FRANCO; PIMENTA, 2016, p. 541), considerando as contradições presentes nas práticas pedagógicas, mas também, a possibilidade de constituir relações e interações entre professor-estudantes; teoria-prática; conteúdo-forma, mediação didática e cognitiva.

Tal concepção de Didática aporta elementos para uma abordagem crítica da incidência das tecnologias digitais nos processos de ensino-aprendizagem na medida em que se contrapõe à agenda de tecnologização da educação emanada dos centros globais de poder. As tecnologias digitais, na sociedade capitalista, também servem como vetor de difusão do discurso neoliberal associado à padronização curricular, à precarização do trabalho docente e à práticas instrucionistas. Entretanto, a relação entre tecnologias digitais e escola pode ser conduzida por razões didáticas que as posicionem como recursos para dinamizar a interação entre sujeitos e objetos de conhecimento, para acessar e difundir conteúdos a partir da análise crítica do fenômeno comunicacional no ciberespaço e suas implicações políticas, éticas, estéticas e culturais, para desenvolver capacidades necessárias à participação cidadã na cibercultura (FERSTER, 2014).

A partir de qual (is) elementos deve(m) se assentar a didática nos cursos de formação de professores no contexto do ERE? A Didática, a partir da contribuição de Selma Garrido Pimenta (2011, p. 63), tem como objeto de estudo o ensino em situação, em que “a aprendizagem é a intencionalidade almejada e na qual sujeitos envolvidos (professor e aluno) e suas ações (o trabalho com o conhecimento) são estudadas em suas determinações históricas-sociais”, enredada aos elementos intrínsecos a realidade em que se insere e implicada com a melhoria do ensino como caminho para a emancipação.

Essa dimensão conceitual da Didática corrobora com a existência de sua implicação direta com a práxis transformadora da sociedade, ancorada no ato didático e que se mediatiza pela possibilidade de intervir no desenvolvimento humano, ao fomentar um pensamento crítico dos/as futuros/as professores/as face ao processo de ensino-aprendizagem, tomando como referência a condição sócio-histórica em que se insere. O contexto da pandemia, portanto, evoca uma necessidade de compreensão do ERE pela Didática, ao provocar esse campo de conhecimento a uma elaboração reflexiva sobre as diferentes aprendizagens decorrentes de uma cultura digital, pois é necessário destacar

que o princípio da conectividade nunca esteve tão presente no ato didático, exigindo dos/as professores/as novas formas de ação docente no contexto profissional.

Assim, dada a condição atual de materialização do ensino com a possibilidade da mediação tecnológica, a Didática, implicada com essa realidade, se metamorfoseou e se situou a sua época e aos desafios postos para produzir acadêmicas e socialmente reflexões acerca do processo de ensino e aprendizagem no ERE, ancoradas em uma perspectiva emancipadora e dialética, a partir do diálogo fecundo de conhecimento, de compreensão e transformação da realidade educativa.

Contesta-se a ideia de uma Didática como território de garantia e manutenção na formação de professores para projeção do ensino e aprendizagem como a aquisição de competências, visceralmente ligada a lógica do capital humano, cultiva-se a compreensão de uma Didática como *“una actividad histórica y social en constante construcción, que tiene lugar en un determinado contexto económico, social, cultural e político [...]”* (ÁLVAREZ MENDEZ, 2001, p. 122).

Dai, a importância da Didática continuar se (re)afirmando (mesmo diante dos desafios postos na atualidade) como eixo articulador da formação docente, “formulando marcos teóricos e conceituais e perspectivas metodológicas que os ajude a compreender como assegurar a unidade do processo de ensino e aprendizagem” (LIBÂNEO, 2006, p.47), com base em uma práxis pedagógica que contribua com o processo civilizatório de humanidade.

Frente aos desafios do ERE, a pesquisa trouxe indícios de que a Didática se consolidou como um espaço transformador de conhecimento e de desenvolvimento de modelos criativos de aprendizagem, possibilitando a reelaboração de saberes (disciplinar e pedagógico), a partir de demandas intrínsecas desse contexto de ensino.

## 4 ERE E DIDÁTICA: O QUE CONTAM OS ESTUDANTES?

De modo geral, é possível depreender, a partir dos dados fornecidos pelos/as estudantes, um quadro positivo de respostas que convém interpretar e projetar inferências. Em que pesem as críticas à falta de condições infra estruturais em muitas IES públicas e nos lares de muitos/as estudantes de licenciaturas, as respostas destacam que as relações entre estudantes e professores/as e entre estes e seus pares. Além disso, em sua maioria, os/as estudantes ressaltaram o esforço dos/as professores/as em atenderem suas demandas em aulas bem avaliadas mediadas pelas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC). Neste tópico, vamos nos reportar, então, a este aspecto fulcral da pesquisa: como os estudantes de cursos de licenciatura em vários estados do nordeste se posicionaram acerca

do ensino de Didática mediado pelas TDIC durante o período pandêmico? Para tanto, elegeram-se como categorias analíticas para explorar o posicionamento dos/as estudantes: a) preparo profissional dos/as docentes de Didática (domínio de conteúdos, metodologias, avaliação, etc.) no contexto do ERE; b) aplicabilidade e importância dos conteúdos teórico-práticos da disciplina Didática na formação; c) aprendizagem dos estudantes na disciplina de Didática desenvolvido de modo remoto durante a pandemia; d) temáticas significativas desenvolvidas e que agregaram à formação para a docência.

Os/as estudantes apontam que suas condições materiais de estudo provocam importantes problemáticas em grande parte dos casos: falta de acesso às tecnologias, assim como a proficiência quanto a seus usos no componente curricular Didática. A participação em atividades acadêmicas remotas demandou dos/as estudantes um nível proficiente de uso instrumental das tecnologias adotadas pelas instituições e docentes. No momento em que a aplicação do questionário da pesquisa se deu, apenas 14% dos/as estudantes informaram que se sentiam muito preparados/as para o uso das tecnologias, seguidos de 17% com pouco conhecimento e 69% com um nível mediano de conhecimento. A participação nas atividades remotas contou com a utilização exclusiva de celulares smartphones para 62% dos sujeitos e do uso integrado de computadores (portáteis e de mesa) e celulares para 38% dos/as participantes.

Diagnosticada essa condição primeira, fez-se necessário conhecer como os estudantes compreenderam o ensino de Didática durante o ERE: sua relevância, conteúdos e especificidades. Assim, quanto à primeira categoria deslindada - "Aplicabilidade e importância dos conteúdos teórico-práticos da disciplina na formação" - observamos que 94% dos/as estudantes referiram-se ao preparo bom ou excelente de seus/suas professores/as. Para corroborar com esta questão, aponta-se que 96% dos estudantes consideraram que os conteúdos de Didática são muito bem aplicáveis à vida profissional, e apenas 4% afirmaram serem razoavelmente aplicáveis.

Ainda que no senso comum vigore um certo desprestígio da formação para a docência e, com ele, o desprestígio também da disciplina estruturante dessa formação, a Didática, não raramente encontramos discentes nas licenciaturas que se dizem identificados com a escolha profissional. Pode parecer paradoxal, mas em pesquisa realizada pela ANDIPE (2021), do tipo exploratória, realizada na Universidade Federal da Bahia com estudantes de 19 cursos de licenciatura, atestou-se que dos 78 estudantes entrevistados 37% afirmaram ter escolhido o curso de licenciatura por se sentirem identificados com a docência, 25% ressaltaram a influência de pais ou familiares na escolha pelo curso e 18% destacaram o fator empregabilidade (os demais apontam razões diversificadas). Muito embora não sejam maioria absoluta e considerando que este não foi um estudo conclusivo, chama-nos a atenção ainda

termos um número representativo de estudantes que fazem a escolha pela licenciatura por identificação com a área (D'ÁVILA, 2007).

Na atual pesquisa e em justificativa à questão anteriormente citada, 94% dos estudantes afirmaram que este componente e, logicamente, seus conteúdos, são de grande importância para a formação. Demonstram, assim, que são fundamentais ou mesmo basilares para a vida profissional futura, constituindo um pilar importante no currículo dos cursos de licenciatura. Um componente que, segundo os estudantes, “ajuda ao professor na interação com a turma” (S 01), e cujo “conteúdo é aplicável em tudo” (S 2). Para os/as discentes: “os conteúdos fornecem princípios sólidos para se pensar a prática educativa” (S 3) e para o exercício profissional. Apontaram ainda que “não basta o conhecimento teórico para se formar um professor”, sendo, pois, “necessário o conhecimento didático” (S 4).

A esta última fala cabe referência direta aos estudos sobre Conhecimento Pedagógico do Conteúdo - CPC (SHULLMAN, 1987). Sem uma “boa didática”, reafirmando um pensamento do senso comum, o professor “não passa de um ‘ditador’ do conhecimento”, afirmou um aluno. Sem intencionalidade, esses estudantes ratificam a importância que possui conhecimento pedagógico do conteúdo exaltado por Schulman (1987) em seus estudos e referenciados por Daniel Marcon (2013). O argumento em torno da importância do CPC é o de que os conteúdos escolares a serem ensinados passam por transformações uma vez que os/as docentes devem representar tais conhecimentos a seus/suas estudantes. Essas transformações dependem da vivência prévia de cada professor/a construída individual e socialmente pelas relações que estabelecem com a escola, com seus pares e, sobretudo, com seus estudantes. O conteúdo a ser ensinado necessita ser inteligível ao nível dos estudantes, então, não basta o domínio desses conteúdos, mas depende, em grande medida, das formas mais adequadas de abordá-lo, desde a sua seleção, transposição, ressignificação didática e mediação didático-pedagógica. Assim, afirma Marcon (2013, p. 71):

No sentido de elaborar uma explicação que torne o seu conhecimento sobre o conteúdo compreensível e ensinável aos alunos, e como uma forma de reação às condições circunstanciais do contexto de ensino e aprendizagem, é necessário que o professor aprimore a sua capacidade de discernimento e de filtragem dos diferentes estímulos do meio, de modo a detectar quais são as reais necessidades dos alunos e que acabam por estabelecer tanto as prioridades quanto a opção por uma dentre várias possibilidades de encaminhamento metodológico.

Ressalte-se que não encapamos essa discussão isolada do contexto social mais amplo. Assim, quando estudantes se reportam positivamente à Didática, levam em consideração, dentre outras questões, a importância de saberes didáticos fundamentais veiculados pela disciplina, dentre estes o que diz respeito ao Conhecimento pedagógico-didático do conteúdo.

Outro estudante (S 5) refere que o componente Didática “estuda os fundamentos e modos de aplicação”; estuda as “técnicas”, e que esses são conteúdos importantes para “moldar o conhecimento do professor” (S 6) em sua atuação na sala de aula. Aqui inferimos que na formação pedagógica resta ainda a superar uma certa tradição reificada de que o componente Didática estuda métodos e técnicas para o ensino e que, no bojo do curso de Licenciatura, caberia aos/às docentes desta disciplina o treinamento de um tal aspecto. Cabe sempre uma visão sistêmica, abrangente desses saberes, a fim de não cairmos no tecnicismo vazio e reificante. Outrossim, considerar a Didática como conhecimento mera e exclusivamente técnico é uma consideração reducionista e representa um perigoso esteio aos argumentos neotecnicistas de padronização do ensino e pretensa neutralidade científica. Os sentidos político-sociais ficam de fora de uma tal concepção.

Sobre a terceira categoria levantada acerca das *Aprendizagens dos estudantes no contexto do ERE*, 61% dos estudantes avaliaram entre ótimo e bom, enquanto que 16% referiram que aprenderam razoavelmente ou de modo, apenas, satisfatório, e 8% afirmam não terem aprendido muito. Não obstante, as causas levantadas para o/as que responderam que não aprenderam muito estavam vinculadas às variáveis de contexto. Um aluno chegou a mencionar que a “quarentena lhe causou mal” (S 25). Um estudante diz que o contexto era muito “complexo”: que havia “sempre algo para tirar o foco, o barulho em casa, o som dos vizinhos, as visitas e notificações do celular” (S 26). Uma estudante referiu: “Me sinto muito cansada e desconectada” (S 28).

Ou seja, a pandemia atingiu a todos, não só do ponto de vista da saúde física, mas da saúde mental e condições materiais para o estudo. A observância, então, das variáveis de contexto constitui um ponto importante considerado pelos estudantes. Inclusive, a pesquisa realizada pelo grupo de pesquisadores da ANDIPE, no ano de 2020, e postada no portal da Associação, aponta de forma relevante este aspecto como sendo um problema agudo revelado no início da pandemia:

As tecnologias digitais podem ser importantes recursos para o trabalho de Didática, auxiliando nas dinâmicas de planejamento da rotina docente, e diversificação de materiais, sendo também possibilidade de acesso a conteúdos e práticas de outros tempos e espaços. Entretanto, esse formato depende do acesso qualificado aos meios digitais a fim de cumprir com a exigência social de uma educação para todas e todos” (In: Portal da ANDIPE: <https://www.andipe.com.br/pesquisa-1>. Acesso em: 07/04/22)

Além disso, problemas emocionais foram reportados também na atual pesquisa pelos estudantes e representam, a nosso ver, um importante aspecto a ser considerado nesta análise. Ninguém aprende os objetos de conhecimento apenas pela sua inteligibilidade.

Aprende-se por inteiro – para além da inteligibilidade, emoção e corporeidade são dimensões do humano e necessitam ser consideradas nesse processo que é ao mesmo tempo sensível e cognitivo. (D'ÁVILA; ZEN; GUERRA, 2020). Então, atitudes importantes, como o acolhimento aos estudantes e a compreensão dos seus limites em tal contexto, levando-se em conta as perdas, ameaças à saúde física e psicológica, dentre outras questões dessa natureza precisam ser consideradas por todos os docentes.

Como última categoria analisada acerca das “Temáticas mais significativas para a formação dos estudantes”, o estudo revelou o que os alunos apontaram, em uma ordem decrescente de importância. Primeiro, o tema relacionado às Metodologias de ensino (“Metodologias”, “Métodos”, “ferramentas e condução das aulas” e “mediações”). Vale salientar que este é historicamente um conteúdo sempre muito presente no senso comum e também presente no imaginário de estudantes que cursam as licenciaturas, enfatizando-se a ideia de que a Didática é a matéria que ensina métodos e técnicas para o ensino. Assim, não nos pareceu raro encontrar como principal resposta as “metodologias” como a temática mais significativa do curso. Em segundo lugar, aparece uma resposta interessante: “todas as temáticas citadas” ou ainda “o conjunto da obra”, pois a pergunta traz embutidas alguns dos temas basilares tratados tradicionalmente em Didática, quais sejam: “conteúdo, metodologia, relação com alunos, procedimentos com avaliação”.

Chamou-nos a atenção, em terceiro lugar na ordem enunciada, que 11% dos estudantes tenham afirmado “não sei”, um número que representa uma proporção importante. Em quarto lugar, do total dos respondentes, 9% reportaram ao estudo das “Abordagens do ensino”, “Tendências”, “Teorias”, “Concepções e “Teóricos da educação”, como sendo uma temática significativa. Alguns estudantes se reportaram a Paulo Freire nesse bojo – o único autor citado pelos alunos, inferimos, pois, sobre sua importância no escopo da Didática. Igualmente, 9% dos/as alunos/as citaram a importância da temática “Relações interpessoais”. Não se pode desprezar este dado. Inclusive, ao que parece, muitos estudantes só vão aprender sobre os clássicos da literatura pedagógica e sobre as próprias teorias de ensino na disciplina Didática. Um conhecimento edificante na construção da identidade e profissionalidade dos/as futuros/as professores/as.

Interessante destacar que fora do rol dos conteúdos trazidos na questão, 6% dos/as alunos/as destacaram o estudo da “Didática como campo de pesquisa” ou “Debates sobre Pedagogia e didática”, como sendo estudos significativos. Acharmos conveniente ressaltar este tema reportado pelos estudantes, o que confere uma visão conscienciosa destes quanto à importância da Didática como campo investigativo além de formativo (SEVERO; PIMENTA, 2020).

Por fim, cabe salientar que um número muito pequeno de estudantes, apenas 2%, referiram a temática “Planejamento ou plano de aulas” e 1% se referiu à Avaliação. Isso chamou-nos a atenção, sendo estes saberes didático-pedagógicos fundamentais à

formação de professores. Por que temáticas como Planejamento de ensino e Avaliação foram tão pouco reportadas pelos estudantes? A avaliação é historicamente o “calcanhar de Aquiles” na docência para muitos professores. O Planejamento de ensino um conhecimento incontestavelmente fundante na formação, o que nos aduz à reflexão: seriam estes temas pouco tratados nos cursos de Didática?

Nem tanto ao mar nem tanto à terra. Temos que suplantar a visão neotecnicista que parece voltar como uma onda forte no ensino das Licenciaturas, nas quais a Didática ocupa lugar central, haja vista a orientação curricular presente nas atuais Diretrizes curriculares para os cursos de licenciatura, desde a Resolução 02/2019 de cunho praticista e orientação ideológica neoliberal. (PIMENTA, 2019). Ao mesmo tempo não se pode trabalhar em Didática sem que seu essencial seja invisível aos olhos. Assim, saberes pedagógicos e didáticos devem fazer parte deste essencial, ou seja, conhecimentos como os citados no próprio instrumento de pesquisa (Planejamento, Avaliação Métodos, Objetivos, Seleção de conteúdos, dentre outros), aliados a outros conteúdos não menos importantes como os citados por dois estudantes, como Didática e relações étnico-raciais e interdisciplinaridade, são necessários à compreensão de um ensino que se deseje abrangente, crítico-reflexivo e assertivo do ponto de vista do preparo profissional docente engajado.

## **5 FUTUROS POSSÍVEIS, TENSÕES NECESSÁRIAS: DO RETORNO À RESSIGNIFICAÇÃO DO ENSINO PRESENCIAL**

A construção de futuros possíveis para a educação em um contexto de transição pós-pandemia pauta-se pela reflexão crítica acerca das condições que determinam o ensino como prática social e pelo posicionamento contra hegemônico que confronta o um tipo de discurso inovacionista, o qual dá lugar a propostas educativas desconectadas das realidades de docentes e discentes, apontando as tecnologias, em si mesmas, como promessas de transformação da qualidade da aprendizagem. Ao contrário disso, a representação de que um/a professor/a engajado em uma relação intencional, mediadora e pedagogicamente disponível ao/à aluno/a é uma condição determinante para a aprendizagem escolar parece ter sido fortalecida em um contexto em que, por vezes, a adoção de tecnologias instrucionais puseram a figura docente em eclipse.

O desafio posto à Didática está, nesse sentido, em tensionar as contradições vivenciadas por professores/as e estudantes no Ensino Remoto Emergencial e pavimentar um caminho em direção a um futuro possível em que a aposta pela qualidade da educação passa, necessariamente, pela capacidade crítica, criativa e colaborativa do/a docente exercer

a relação dialética entre pensar e agir pedagogicamente para além de *scripts* inovacionistas, bem como pela pressão por eficiência no cumprimento mecânico de programas curriculares. A inovação pedagógica que produz impactos transformadores na educação não decorre da implementação de padrões de desempenho docente baseado no uso estandardizado de tecnologias digitais ou no cômputo de planos de aula executados com supostas metodologias ativas; ela resulta da práxis do/a professor/a como profissional reflexivo/a, cuja tomada de decisão didática é teoricamente explicitada e politicamente engajada. Nos tópicos a seguir, especificaremos algumas das tensões observadas no Ensino Remoto Emergencial, apoiando-nos na análise dos dados fornecidos pela pesquisa, a fim de demarcarmos possibilidades de enfrentamento às contradições e de inovação pedagógica socialmente referenciada e fundamentada na defesa do trabalho docente como práxis.

## 5.1 ENTRE A PIROTECNIA TECNOLÓGICA E O ESTRUTURANTE DO ATO DIDÁTICO: CONECTADOS/AS, PORÉM DISTANTES

Neste texto, o ato didático é entendido como *prática relacional* que cria condições para que a interação entre docente, discente, conhecimento e contexto resultem em aprendizagens significativas. Pelo ato didático, o/a docente reconhece a si como um dos elementos envolvidos no processo de aprendizagem que estabelece uma relação responsiva com o saber e o contexto visando produzir um campo de aproximações que favoreçam o desenvolvimento do/a estudante. Por essa razão, sua ação manifesta uma *natureza mediadora* que não o/a exime de assumir-se como parte intrínseca dessa complexa relação de aspectos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Pelo ato didático o/a professor/a mobiliza conhecimentos teóricos e metodológicos que o/a tornam um vetor da aprendizagem. Para sê-lo, o/a professor/a tem que participar de uma relação ativa e colaborativa com os/as estudantes. Ou seja, a condição interativa é um elemento estruturante do ser professor/a. Assumindo-se nessa relação, o/a professor/a poderá compreender o ato didático como um *exercício de alteridade*.

Quando as mediações docentes são referenciadas nessa concepção de ato didático, o ensino manifesta-se como uma prática dialógica que proporciona a *construção social do conhecimento*. Isso implica no esforço que se deve ter para promover a aprendizagem como processo impulsionador do desenvolvimento integral associado à qualidade das interações mediadas pelo/a docente: entre ele/a mesmo/a e seus/suas alunos/as; entre os/as alunos/as; entre os/as alunos/as, os conhecimentos e seus contextos. Nesse sentido, o êxito da tomada de decisão que se dá pelo ato didático não depende da técnica ou do recurso de ensino, exclusivamente, mas da qualidade dessas interações. Pode-se dizer, portanto, que

o elemento estruturante do ato didático consiste na *disposição das relações necessárias à aprendizagem*. Para a qualidade do ensino não cabem soluções exotópicas que dispensem o/a docente de se apropriar criticamente do seu trabalho, produzindo mediações intencionais. Inovações que partem de fora para dentro do contexto escolar sob a aparência de uma boa prática não raramente desconsideram o princípio da contextualidade e da dialogicidade do ato didático, por isso tendem a alcançar resultados superficiais.

Durante o tempo de vigência do ERE intensificou-se a demanda por uso de tecnologias digitais aplicadas ao ensino. A procura por plataformas e recursos pelos/as docentes para tornarem as aulas mais dinâmicas ficou bastante evidenciada nas atividades promovidas pelas instituições educativas visando equipá-los/as de novos instrumentos de trabalho. O mercado de tecnologias educacionais foi aquecido por essa procura e a promessa da revolução do ensino pela adoção das mesmas ergueu-se de modo que a questionar o passado, o presente e o futuro da docência, implantando a crença de que não haveria inovação sem tais recursos e que a escola que conhecíamos precisaria ser descartada (NÓVOA; ALVIM, 2021). A corrida rumo ao futuro da educação estimulou a compra e uso de pacotes tecnológicos por escolas, redes e instituições de ensino superior como ferramentas para a transformação da aula. O efeito prático desdobrado desse movimento foi o que neste texto chamamos de pirotecnia tecnológica.

Dentre os desafios propostos para o ensino de Didática e o aprimoramento nessas aulas, nos chama atenção algumas questões ponderadas por grande parte dos discentes: a) a necessidade de diversificar a utilização de usos de plataformas e mídias; b) incorporação da linguagem digital das redes sociais durante a medição da disciplina; c) a utilização de materiais audiovisuais; d) redução de tempo das aulas síncronas; e) diminuir a quantidade de textos; f) proporcionar mais interação entre os discentes. Em relação a essas perspectivas observamos nos relatos a necessidade de “incorporar a linguagem digital (os dialetos, as gírias, os ditados) presente nas redes sociais” (S27); “A utilização de tipos de mídias diferentes (como vídeos etc.) e slides menos minimalistas. (S 48); “Acompanhar as novas tecnologias e a diversidade de plataformas virtuais que estão disponíveis para o uso no ensino remoto” (S62); “Uso de vídeos, documentário e aulas descontraídas” (S82); “Mais materiais audiovisuais” (S55). Buscar a interação entre os estudantes durante a aula (S82).

É certo que não se pode negar o potencial educativo do uso de tecnologias digitais na composição de cenários de ensino e aprendizagem. Compete às instituições educacionais e seus atores promover a incorporação de diferentes linguagens e artefatos tecnológicos no currículo para o enriquecimento do processo formativo dos/as estudantes como sujeitos históricos cuja experiência social é marcada fortemente pela presença das tecnologias digitais. Inclusive, às aprendizagens que conferem aos/às estudantes capacidades para participar criticamente de contextos de interação tecnológica, interpretando e criando

conteúdos diversos para solucionar problemas e construir alternativas ética e socialmente referenciadas, dá-se o nome de Letramento Tecnológico (COIRO, 2008)

O efeito subjetivo provocado pela incorporação compulsória de tecnologias digitais aplicadas ao ensino pela imposição de um discurso redentor pode levar os/as docentes ao descarte de repertórios que, sob a pressão do “novo”, são considerados antiquados ou obsoletos. Desse modo,

com discursos atraentes, inovadores, empreendedores, criativos, nega-se a herança histórica da escola e procura-se fomentar uma educação esvaziada das dimensões públicas e comuns, pautada pelo ritmo do “consumismo pedagógico” e do “solucionismo tecnológico”. (NÓVOA; ALVIM, 2021, p. 3).

Na verdade, é a partir dessa herança que se pode produzir alternativas de inovação contextualizadas nas vivências e conhecimentos prévios de docentes e discentes, transcendendo-os, mas não anulando-os ou rotulando-os arbitrariamente como ultrapassados, afinal, ao fazê-lo, também os sujeitos aos quais pertencem são subjugados e culpados pelo suposto “fracasso” da escola em relação às demandas contemporâneas postas pela cultura digital.

Os discentes também reconheceram o desafio imposto aos docentes, uma vez que eles experienciaram ao longo da sua vida profissional o ensino presencial e de maneira emergencial necessitaram se adaptar ao ensino remoto, sem a garantia de uma formação continuada para lidar com essas ferramentas. As falas nos remete à dificuldade dos docentes em lidarem com as TICs nesse formato de ensino, para tanto, os discentes revelam a necessidade de “aprimoração cada vez mais no uso das plataformas digitais” (S57); “[...] tem dificuldade com o uso da tecnologia, mas isso é muito normal por causa do presencial” (S37); “Só aprender um pouco mais a utilizar as tecnologias, pois a forma de dar aula é impecável” (S92); “[...] eles nem sabem tanto diante desse momento, imagine nós que estamos tendo contato pela primeira vez com esses conteúdos e plataformas?” (S66). “Acho que as Universidades, em especial a que eu estudo, nunca previram um acontecimento como esse e, portanto, não ofereceram oportunidades para esses professores adquirirem o conhecimento necessário. Esse ponto é importante, que as Universidades disponibilizem cursos aos professores” (S37)

## 5.2 ENTRE O PROTAGONISMO DO/A ESTUDANTE E A MEDIAÇÃO EFETIVA E INTENCIONAL DO/A DOCENTE

Desde o início do século XX, o campo da Pedagogia vê-se habitado pelo discurso dos renovadores/as da educação que, na perspectiva da Escola Nova, advogam a tese reforçada anos mais tarde pelo construtivismo e pelo socioconstrutivismo de que o/a aluno/a é o centro do processo pedagógico. Tal tese ergue-se como uma contraposição radical ao ensino tradicionalmente atrelado à cultura escolar que, desde suas origens na modernidade histórica, define-se pela autoridade e pelo controle docente em detrimento do interesse e da participação do/a estudante. Sob a perspectiva do ensino como transmissão e da relação didática como disciplinamento, ao/a estudante compete assimilar, pela memorização, os conteúdos do ensino e demonstrá-los pela reprodução. Na década de 70 do Século XX, essa dinâmica é atualizada pelo modelo da instrução programada. O fato é que nunca o ensino transmissivo deixou de se fazer presente na escola, haja vista que a forte representação da forma escolar atrelada à figura de um/a docente disciplinador e detentor do conhecimento, visto como uma forma representacional fechada em si mesma que se transpõe pelo ensino ao/a aluno/a.

Em face dos poucos recursos tecnológicos disponíveis a estudantes e docentes em seus ambientes de estudo, residência e trabalho, uma parcela significativa de professores/as da Educação Superior teve que ajustar seu planejamento didático para criar dispositivos de ensino e avaliação adequados ao contexto remoto, restringindo-os ao esquema: aula expositiva síncrona ou gravada (assíncrona), envio de tarefas para os/as estudantes, correção e atribuição de pontuação avaliativa. Em vários aspectos, esse esquema recupera a dinâmica da instrução programada, evidenciando, mais uma vez, que em um contexto de restrições de condições de trabalho e de interação com estudantes, e de pressão por desempenho eficiente, a simplificação do ensino resulta na alternativa encontrada pelas instituições para manterem seu funcionamento. Isso quer dizer que, em um momento no qual acelerou-se a incorporação de tecnologias na educação que podem favorecer, a depender do uso pedagógico, a colaboratividade, a autoria na criação e compartilhamento de conteúdos, uma comunicação mais dinâmica com diferentes suportes informativos (texto, som e imagem), entre outros benefícios didáticos, o ensino pautou-se pelo instrucionismo, deixando o protagonismo discente à margem e fazendo dos/as docentes funcionários mecânicos do currículo (SEVERO, 2021).

Eis um paradoxo importante a ser objeto de reflexões no campo da Didática. Além das poucas condições de acesso e utilização de tecnologias e de experiências formativas limitadas quanto ao seu uso como recursos para o desenvolvimento curricular, uma hipótese explicativa desse paradoxo pode ser a tendência de professores/as e estudantes transporem,

mimeticamente, para o ambiente virtual as culturas habituais de ensino e de aprendizagem do ambiente presencial. Nesse caso, é importante pensar sobre o grau de interatividade que marca a relação pedagógica em cada um desses contextos, pois nem a presencialidade nem o uso de tecnologias asseguram, por si próprias, fatores determinantes de uma metodologia ativa e participativa.

Os dados apontam que os/as estudantes pesquisados/as caracterizam os/as professores/as da disciplina de Didática como um/a professor/a acolhedor/a (99,9%). Esses dados se aproximam no que tange à interação dos/as professores/as no momento das atividades assíncronas, no que se refere a conversas por mensagens e esclarecimentos de dúvidas dos discentes. Nesse contexto, as respostas atribuídas pelos/as estudantes indicam que 93% consideram ter ocorrido uma interação assíncrona excelente e boa, 4% respondem que não se aplica, 2% identificam essa interação como regular e 1% como insatisfatória.

Quanto aos recursos de interação e comunicação utilizados pelo/a professor/a de Didática para o contato com os/as alunos, obtivemos um total de 95% de respostas que enfatizaram a utilização de ambientes virtuais, a exemplo do *moodle* e *google* sala de aula como espaços interativos onde ocorreram as aulas, além dos grupos em *whatsapp* ou similares e e-mails. O total de 5% elencou os grupos de *whatsapp* ou similares como espaços onde ocorreram a troca de informação das disciplinas. Interessante refletir a aproximação desses dados coletados com os desafios explicitados anteriormente pelos discentes em relação à necessidade dos professores diversificarem a utilização das plataformas digitais.

Na construção de ambientes de aprendizagem presenciais ou à distância convidativos à participação ativa dos/as estudantes, a mediação efetiva e intencional do/a docente, por outro lado, é um fator relevante. Nenhum aparato tecnológico poderá suprimir do ato didático a construção das intencionalidades do/a professor/a na organização e prática do trabalho docente, visto ser essa uma manifestação da consciência sobre a natureza relacional da mediação pedagógica. Nesse sentido, o/a docente, com um polo dessa relação, também exerce um protagonismo revelado nas escolhas curriculares e didáticas que conduzirão os percursos de aprendizagem dos/as estudantes. Através dessa relação, ambos se reconhecem como sujeitos ativos da produção da experiência formativa, construindo-se mutuamente. Ou seja, a condição de assumir-se no lugar de docente e discente pressupõe a participação intencional e responsiva dos dois polos humanos imbricados na mediação pedagógica: não há um sem o outro. Isso implica dizer que, para além do potencial de organização/socialização de informações, o uso de tecnologias no ensino não prescinde da necessária reflexão sobre até que ponto são capazes de mobilizar autorias docentes e discentes.

### 5.3 ENTRE O ASSÉDIO PELA INOVAÇÃO E A PRÁXIS CRIATIVA E CRIADORA

As agências internacionais ligadas ao mercado têm influenciado a formulação de políticas em diferentes países por meio das pactuações multilaterais, insinuando padrões de inovação que apoiam-se na homogeneidade de métodos e resultados. Nesse cenário, a inovação se dá por regulação política e não por experiências colaborativas da/na/com as comunidades educativas, a partir de seus contextos e do que a sensibilidade pedagógica de gestores/as, docentes, pedagogos/as e equipe de especialistas leva-os/as a decidir e experimentar como aposta para busca de alternativas adequadas aos desafios encontrados.

Práticas revestidas de características inovadoras assediam, via verticalização de políticas curriculares, as instituições e seus atores, obstruindo autorias inventivas que carregam possibilidades de inovação porque emergem da leitura interpretativa e propositiva de seus cotidianos, podendo neles intervir. Outro tipo de inovação vincula-se à compreensão de que, dado o seu caráter inventivo, referências inovadoras para as práticas emergem, por vezes, de ações difusas que são explicitadas teórica e metodologicamente pelo trabalho colaborativo de decantação experiencial em comunidades de prática. É nessa decantação coletiva da experiência de produzir referências inovadoras para dinamizar a relação pedagógica entre docentes e discentes, visando transgredir e superar os enquadramentos das políticas de verticalização curricular apoiadas em competências com valor mercadológico, que radica o movimento da práxis criativa e criadora.

A práxis é o processo de apropriação reflexiva da prática vivenciada pelos atores educativos, visando desmistificar suas conexões ideológicas com o processo de reprodução social operado pelo capital, que os/as equipa para nela intervir, com vistas a aperfeiçoar o processo educativo como instrumento de transformação social. Desse ponto de vista, o sentido de inovação pela práxis buscará mobilizar sujeitos em seus cotidianos concretos na busca pela superação daquilo que, justamente, os discursos inovacionistas inspirados pela lógica mercantil buscam suscitar: a padronização de resultados e o sufocamento do esforço inventivo de professores/as e estudantes quando estes/as assumem convicções pedagógicas contra hegemônicas.

Docentes e discentes de Didática poderão exercitar esse movimento de práxis para apropriarem-se criticamente das tecnologias, usando-as na contramão do mercado global da educação, de modo a qualificar a participação dos sujeitos nas situações de ensino e, em um sentido mais amplo, na esfera pública digital, interpretando interesses atrelados à venda e difusão de pacotes, plataformas e recursos, bem como a atuação das redes de negócios digitais na formulação das políticas públicas, instrumentalizando o ensino para criarem nichos de consumo tecnológico.

Como apontam Nóvoa e Alvim (2021), no contexto de transição pós-pandemia, os/as professores serão convocados/as a atuarem cada vez mais intensamente na construção do debate público e especializado sobre educação e tecnologias, reconhecendo permanências de instrumentos utilizados em meio ao trabalho remoto e prolongamento de experiências que sinalizam possibilidades de composição de arranjos híbridos e espaços de aprendizagem ubíqua (GROS; KINSHUK; MAINA, 2016).

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As experiências educativas em tempos de crise podem fertilizar o pensamento crítico-reflexivo na busca por respostas que confrontam desafios vividos. Isso ocorre quando os sujeitos dessas experiências desenvolvem uma sensibilidade pedagógica equipada por recursos teóricos e metodológicos capazes de depurar, sistematizar e projetar as aprendizagens e repertórios construídos na direção de futuros possíveis. O Ensino Remoto Emergencial (ERE) pode ser compreendido como uma alternativa à Pedagogia em tempos de crise, pelo qual as instituições educativas puderam desempenhar suas finalidades, mesmo sob fortes contradições sociais e pedagógicas. Como apontam os dados, o comprometimento de docentes com a criação de canais de conexão e ambientes virtuais de aprendizagem junto aos/às estudantes abriu espaços para que cotidianos atravessados pelos desafios trazidos ao longo deste texto se convertessem em cenários de colaboração entre pares, experimentações junto aos/às estudantes, estudo e apropriação de novos saberes profissionais.

Os dados provocam uma reflexão que demonstra que não é pela simples mobilização de recursos tecnológicos comunicacionais ou operativos que uma aula cumprirá sua função: ser uma ambiência de pluri-relações orquestradas didaticamente. Sentir-se motivado para usar um recurso tecnológico não implica, necessariamente, na disponibilidade do/a estudante colaborar com a construção coletiva do conhecimento. Elevar a experiência de uso individual do recurso tecnológico pelo/a aluno/a para um nível que o/a mobilize como partícipe ativo da aula exige uma condução didática fortemente pautada pelos aspectos relacionais do processo de ensino-aprendizagem.

A Didática, como campo investigativo das mediações que tornam o ensino uma prática formativa significativa de acordo com o contexto histórico e seus desafios e como disciplina estruturante da formação de professores/as e pedagogos/as, viu-se amplamente implicada pela necessidade de produzir conhecimentos e alternativas para qualificar pedagogicamente o ensino remoto. Com o advento do retorno gradual e seguro às atividades

presenciais, cabe à Didática recuperar criticamente as experiências vivenciadas por docentes e discentes para extrair referências que subsidiem a (re)construção do espaço/tempo da aula presencial a partir da reflexão sobre limites e possibilidades do uso de tecnologias, sobre a dimensão relacional do processo de ensino-aprendizagem, sobre o sujeito da educação e seus condicionantes psicossociais etc.

## REFERÊNCIAS

ALVAREZ MÉNDEZ, Juan Manuel. *Entender la didáctica, entender el curriculum*. Madrid: Miño y Dávila, 2001.

ANDIPE. *Ensino de didática na modalidade online: desafios e prospecções no contexto da pandemia pela COVID-19*. Disponível em: <https://www.andipe.com.br/pesquisa-1>. Acesso em: 07/04/22).

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Diário Oficial da União (DOU nº 247, 23.12.2019, Seção 1, p.115).

COIRO, J. et al. Central issues in new literacies and new literacies research. In: COIRO, J. et al. (Ed.). *The handbook of research on new literacies*. Mahwah: Erlbaum, 2008. p. 1-21.

CRESWELL, J. W. *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage, 2012.

D'ÁVILA, C. Universidade e formação de professores: Qual o peso da formação inicial sobre a construção da identidade profissional docente? In: HETKOWSKI, Tânia; NASCIMENTO, Antonio. *Memória e formação de professores*. Salvador: EDUFBA, 2007, pp. 219-240.

D'ÁVILA, C.; ZEN, G.; GUERRA, D. Formação espectral: do pensamento complexo ao raciovitalismo na formação de professores universitários. *Revista Polyphonia*, Goiânia, v. 31, n. 1, p. 245-263, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/sv/article/view/66941>. Acesso em: 9 jun. 2022.

FERSTER, B. *Teachinh machines: learning from the intersection of education and technology*. Baltimore: John Hopkins University Press, 2014.

FRANCO, M. A. S.; PIMENTA, S. G. Didática multidimensional: por uma sistematização conceitual. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 37, n. 135, p. 539-553, abr./jun. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/9KvRMpt5MSQJpBB5pqYKfnyp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 21 de abril de 2022.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 24. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

GROS, B.; KINSHUK; MAINA, M. (eds.). *The future of ubiquitous learning: learning designs for emerging pedagogies*. Heidelberg: Springer, 2016.

LIBÂNEO, J. C. *Didática*. São Paulo: Cortez, 2006.

LÓPEZ, J. M. T. ALONSO, R. S. *Teoría de la educación, metodología y focalizaciones*. La mirada pedagógica. Oleiros (La Coruña): Netbiblo, S. L., 2012.

MARCON, D. *Conhecimento pedagógico do conteúdo: integração dos conhecimentos do professor para viabilizar a aprendizagem dos alunos*. Caxias do Sul: EDUCS, 2013.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. *Metodologia científica*. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2007.

MARIN, A. J. A disciplina Didática na formação de professores. In: D'ÁVILA, C.; MARIN, A. J.; FRANCO, M. A. S.; FERREIRA, L. G. (Org.). *Didática: saberes estruturantes e formação de professores*. Salvador: EDUFBA, 2019, p. 17-31.

MASCARENHAS, A. D. N.; FRANCO, M. A. S. Esvaziamento da Didática e da Pedagogia na (nova) BNCC de Formação Inicial. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 19, n. 3., p. 1014-1035, jul./set. 2021. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/52423/37765>. Acesso em: 1 out. 2021.

NÓVOA, A.; ALVIM, Y. C. Os professores depois da pandemia. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 42, p. 1-16, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/mvX3xShv5C7dsMtLKTS75PB/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 04 de abril de 2022.

PIMENTA, S. G. Para uma ressignificação da didática. In: PIMENTA, S. G. *Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal*. São Paulo: Cortez Editora, 2011, p. 15-23.

PIMENTA, Selma Garrido. As ondas críticas da didática em movimento: resistência ao tecnicismo/neotecnicismo neoliberal. In: SILVA, Marco; NASCIMENTO, Orlando Costa do; ZEN, Giovana Cristina. *Didática: abordagens teóricas contemporâneas*. Salvador: EDUFBA, 2019, p. 19-64.

SCHULMAN, L. S. *Knowledge and teaching: foundations of the new reform*. Harvard Educational Review, Cambridge, v. 57, 1987.

SEVERO, J. L. R. de L. Pedagogia da ruptura: ocupando as margens do ensino remoto para dinamização didático-curricular. *Revista Espaço do Currículo*, v. 14, n. 1, p. 1-10, 2021. DOI: 10.22478/ufpb.1983-1579.2021v14n1.156411. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rec/article/view/56411>. Acesso em: 7 jun. 2022.

SEVERO, J. L. R. L.; PIMENTA, S. G. Versões do campo da Didática na Base Nacional Comum da Formação Docente no Brasil. *Série-Estudos*, v. 25, n. 55, p. 117-131, set./dez. 2020. Disponível em: <https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/1479/1118>. Acesso em: 21 de abril de 2022.

