



USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO DE DIDÁTICA NO CONTEXTO DA PANDEMIA DE COVID-19

Lui Nörnberg¹, Edileuza Fernandes da Silva², Nadiane Feldkercher³

Recibido 13/03/2023 | Aceptado 11/10/2024

DOI: <https://doi.org/10.15366/didacticas2024.31.005>

RESUMEN

¿Qué desafíos debe enfrentar el campo epistemológico de la Didáctica ante el surgimiento de la Educación en línea en el contexto de la pandemia? ¿Qué potencialidades y límites están presentes en la enseñanza de la Didáctica ante el surgimiento de la educación no presencial para la formación inicial docente? Estas preguntas impulsan este artículo, que pretende analizar las experiencias de profesores de universidades públicas brasileñas con el uso de tecnologías digitales en la enseñanza de la Didáctica en el contexto de la pandemia de Covid-19. Se trata de una investigación con enfoque cualitativo, centrada en el análisis significativo de los datos y la reflexión sobre los mismos. Los datos se generaron a partir de cuestionarios en línea con preguntas abiertas y cerradas, de los cuales emergieron: actividades de enseñanza-aprendizaje, formación inicial docente, intencionalidad pedagógica, inclusión digital de los estudiantes e interacciones con el uso de tecnologías digitales. Fue posible hacer generalizaciones mediante comparaciones entre datos empíricos y apoyo teórico. Concluimos que las experiencias previas a la pandemia tienen un impacto en la enseñanza de la asignatura en modalidad remota. La formación didáctica teórico-práctica, interactiva y comunicativa sobre tecnologías digitales contribuye a formar docentes que las incorporen a la enseñanza en la escuela.

ABSTRACT

What challenges does the epistemological field of Didactics have to face in light of the emergence of online Education in the context of the pandemic? What potentialities and limits are present in the teaching of Didactics given the emergence of non-face-to-face education for initial teacher training? These questions drive this article, which analyzes the experiences of teachers at Brazilian public universities with the use of digital technologies in teaching the Didactics subject in the context of the Covid-19 pandemic. This is research with a qualitative approach, focusing on the meaningful analysis of data and reflection on it. The data were generated from online questionnaires with open and closed questions, from which the following emerged: teaching-learning activities, initial teacher training, pedagogical intentionality, digital inclusion of students and interactions with the use of technologies digital. Generalizations were possible through comparisons between empirical data and theoretical support. We conclude that experiences prior to the pandemic have repercussions on teaching the subject remotely. Theoretical-practical, interactive and communicative didactic training on digital technologies contributes to training teachers who incorporate them into teaching at school.

1. Lui Nörnberg - Universidade Federal de Pelotas - Brasil
luinornberg@gmail.com

2. Edileuza Fernandes da Silva - Universidade de Brasília - Brasil
edileuzafeunb@gmail.com

3. Nadiane Feldkercher - Universidade Estadual de Maringá - Brasil
nadianef@gmail.com

PALABRAS CLAVE:

Didáctica; Tecnologías digitales; Pandemia; Enseñanza remota.

KEYWORDS:

Didactics; Digital Technologies; Pandemic, Remote learning.

1. INTRODUÇÃO

O ano de 2020 foi marcado pela pandemia do novo coronavírus (SARS-CoV-2) em todo o mundo. Para evitar a sua propagação, autoridades sanitárias recomendaram o isolamento social que gerou alterações nas rotinas de escolas e universidades. Aliado à crise sanitária sem precedentes, a globalização produtiva, a lógica do sistema produtor de mercadorias vem convertendo a concorrência e a busca de produtividade num processo destrutivo que tem gerado uma imensa sociedade dos excluídos e dos precarizados” (Antunes, 2015, p. 214). Realidade incontestavelmente revelada na pandemia pelo desemprego, fome e dificuldade de acesso de grupos sociais populares à educação, por meio de tecnologias digitais.

Aliado a isso, no período pandêmico, a sociedade brasileira atravessava uma crise política e econômica que afetou a todos os campos, sobremaneira ao educacional, com cortes de recursos públicos, reformas curriculares impostas e padronizadas, projetos que afrontam a autonomia universitária, “desvalorização dos professores e da escola pública, pela primazia do autoritarismo, hierarquia de classe, dispositivos disciplinares, premiação e punição, vigilância, obediência, sujeição e distintas formas de controle estatal, simbólico ou religioso” (Silva y Fernandes Silva, 2020, p. 196).

Nesse contexto, o Ministério da Educação publicou a Portaria no 343 de 17 de março de 2020 (Brasil, 2020) que dispôs sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durasse a situação de pandemia (Brasil, 2020). Essa nova realidade exigiu que os docentes se reinventassem, tendo em vista a necessidade de (re)organizar o processo didático com a utilização de tecnologias digitais para viabilizar o ensino a milhares de estudantes da educação básica e da superior.

O uso da tecnologia “já não parece ser o produto de um esforço humano consciente no sentido de multiplicar a força material, mas

sim uma evolução biológica da humanidade na qual as estruturas inatas do organismo humano são transplantadas, de maneira crescente, para o ambiente do homem” (Arendt, 2001, p. 166). Nessa perspectiva, o uso das tecnologias acende nos processos formativos da pessoa humana, diferentes possibilidades de representação, uma vez que a criação desses recursos é inerente à própria cognição do sujeito ou usuário. Em contextos educacionais, esse uso requer do professor certa reestruturação na e da forma de pensar e agir sobre os processos de ensino-aprendizagem.

Na pandemia as exigências foram ainda maiores, tendo em vista a urgência de reorganizar esses processos para garantir o direito à educação. Assim, foi possível perceber a forte influência das tecnologias, mediando o ensinar e o aprender e revelando-se alternativa viável à efetivação da educação em todos os níveis de ensino. Entretanto, esse processo não tem sido acompanhado de condições de trabalho adequadas, que conforme analisam Alessi e Soares (2020, p. 18) impactam no “atendimento a questões organizativas e de orientação, adicionados ao preparo de aulas e ao ensino remoto em si, têm levado ao desgaste dos docentes, à exaustão e ao esgotamento da saúde”.

Em face disso, um grupo de pesquisa interinstitucional tem investigado práticas docentes com o uso de tecnologias digitais, vivenciadas por professores que ministram a disciplina Didática em cursos de licenciatura de universidades públicas brasileiras. A pesquisa foi realizada no ano de 2020 durante o enfrentamento mundial da pandemia da Covid-19, contemplou 54 instituições de ensino superior, 174 docentes responderam ao questionário aplicado em larga escala. Dentre os impactos causados, no período pandêmico destaca-se as medidas de isolamento social que intensificaram o uso de meios digitais nos processos de comunicação. Emergindo assim a necessidade das pessoas se adaptarem ao uso de aparatos tecnológicos, uma vez que práticas sociais, como o trabalho,

o estudo e a própria vida social, passaram a ser realizadas de modo on-line.

A complexidade deste cenário acentuou as desigualdades sociais e aprofundou, ainda mais, a crise político-econômica, impactando também o sistema educacional que em função do necessário distanciamento social, passou a ser ministrado no formato remoto. Conforme a pesquisa realizada pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.br)⁴, no período entre agosto e dezembro de 2018, divulgada em 2019, atesta que 58% dos domicílios no Brasil não têm acesso a computadores e 33% não dispõem de internet. Entre as classes mais baixas, o acesso é ainda mais restrito.

Percebe-se que o ensino mediado pelas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), de certa forma atenuou o impacto da pandemia na área educacional. Porém, todas as ações nesse âmbito precisam considerar os aspectos positivos e os limites existentes priorizando a aprendizagem dos estudantes. Essas questões são objeto de análise e discussão da Didática por meio da atuação de seus pesquisadores e professores.

Nesse sentido, este artigo resulta dessa pesquisa mais ampla e objetiva analisar as experiências de professores de universidades públicas com o uso de tecnologias digitais no ensino da disciplina Didática. Assim, as questões norteadoras deste trabalho são: Quais desafios o campo epistemológico da Didática tem a enfrentar face à emergência da Educação na modalidade online no contexto da pandemia? Quais potencialidades e limites se fazem presentes no ensino da Didática face a emergência da Educação não presencial para a formação inicial de professores?

Temos como pressupostos: a) experiências anteriores com uso de tecnologias digitais repercutem na forma como os docentes passaram a utilizá-las no ensino na pandemia; b) a natureza teórico-prática da disciplina Didática de cunho mais geral pode contribuir para

que os docentes que a ministram reúnam condições favoráveis ao desenvolvimento do processo didático on-line: ensinar, aprender, pesquisar e avaliar (Veiga, 2008). Isso porque a Didática geral é campo de estudo e pesquisa que se ocupa de aspectos abrangentes, fundamentos do ensino com vistas à aprendizagem, contemplando a relação teórico-prática como princípio no ato de ensinar-aprender (Veiga y Fernandes Silva, 2020). Ao ensinar os fundamentos da Didática, o professor também aprende, ao articular teoria e prática no sentido de práxis como transformação da realidade individual e social, suas concepções e práticas são também transformadas.

Em termos teórico-metodológicos, a pesquisa orientou-se pela abordagem qualitativa, focando na análise significativa dos dados e em uma reflexão sobre os mesmos, conforme esclarece Chizzotti (1995). Ainda, segundo o autor, essa abordagem “permite elaborar a metodologia adequada ao campo de pesquisa [...] com as pessoas que participam da investigação” (p. 85) ao privilegiar técnicas de coleta de dados “que coadjuvam a descoberta de fenômenos latentes [...] que reúnem um corpus qualitativo de informações” (p. 85).

Assim, a pesquisa de caráter empírico usou um questionário on-line, validado pelo grupo de pesquisa, composto por questões fechadas e abertas, contemplando o perfil dos docentes de Didática, a formação acadêmica destes professores e o uso das tecnologias digitais para o ensino da Didática antes e durante a pandemia. Os participantes da pesquisa foram docentes de Didática, disciplina dos currículos dos cursos de licenciatura, atuantes em universidades federais e estaduais localizadas nas regiões Sul, Sudeste, Centro-Oeste e Nordeste do Brasil. A comunicação com os professores ocorreu por e-mails e envolveu a apresentação da pesquisa (objetivos da investigação), o consentimento da participação na pesquisa e segurança do anonimato a partir da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e o convite para que respondessem ao questionário

disponibilizado no *Google Forms*, no período de junho a julho de 2020. Obtivemos a participação de 174 docentes que responderam ao questionário.

A análise das respostas se desenvolveu a partir de circunscritores, compreendidos como “nós” que compõem a rede de sentidos e significados, demarcando limites e possibilidades. Os circunscritores “são necessariamente situacionais e inteiramente ligados ao momento interativo, podendo alguns ter mais ou menos peso na situação” (Silva et al., 2004, p. 84). Os cinco circunscritores abordam: atividades de ensino-aprendizagem, formação inicial de professores, intencionalidade pedagógica, inclusão digital dos estudantes e interações com o uso das tecnologias digitais.

A docência é uma prática social e pedagógica intencional que se constrói em um processo contínuo que envolve a formação específica em uma determinada área e a formação pedagógica, isso porque, seu exercício demanda sólida formação teórico-prática. A docência na universidade contempla o trabalho do professor da educação superior no desenvolvimento do ensino, pesquisa, extensão e gestão e se concretiza na relação com os estudantes, integrantes de grupos de pesquisa, entre outros. Portanto, “a docência é tecida na e pelas relações humanas, o que a caracteriza como ação de natureza essencialmente humana” (Fernandes Silva y Bento, 2020, p. 7) e deve ser compreendida nas dimensões técnica, política e pedagógica.

A didática é uma disciplina dos cursos de formação docente que contribui para a formação pedagógica dos professores. Ela tem como objeto de estudo e pesquisa, o ensino, sendo que a didática de cunho mais geral aborda elementos abrangentes que fundamentam o processo de ensino e aprendizagem e as didáticas específicas se ocupam de aspectos relacionados às áreas de conhecimento para as quais se exercerá a docência e se concretizará o ensinar e o aprender.

Embora a legislação brasileira não exija formação pedagógica para o exercício da docência na educação superior, a didática da educação superior, como área de estudo e pesquisa, é uma disciplina ofertada em cursos de pós-graduação (Veiga y Fernandes Silva, 2020). De acordo com as autoras, essa disciplina deve contemplar “orientações gerais do processo didático nas dimensões complementares e interdependentes que o envolve: ensinar, aprender, pesquisar, avaliar e socializar conhecimentos” (Veiga y Fernandes Silva, 2020, p. 45), inclusive relacionados às tecnologias digitais, ao letramento tecnológica e ao seu emprego com fins didáticos e pedagógicos.

Nessa perspectiva, os professores participantes da pesquisa, por exercerem a docência na educação superior, poderão ou não ter vivenciado a formação didático-pedagógica. Esse aspecto será evidenciado ao longo do texto.

No próximo item, caracterizamos o perfil dos docentes participantes da pesquisa. Em seguida, discutimos percepções sobre o uso de tecnologias no ensino da Didática antes e durante a pandemia da Covid-19, sua importância e desafios no ensino-aprendizagem. Na última seção, apresentamos algumas considerações finais.

2. PERFIL DOS PROFESSORES DE DIDÁTICA PARTICIPANTES DA PESQUISA

A docência na educação superior é prática constituída social e historicamente, marcada por influências pessoais, profissionais, culturais, políticas, formativas, epistemológicas e institucionais. É um processo de ser, estar e fazer-se que ocorre num *continuum*, como atividade objetiva transformadora, reveste-se de sentido individual, mas é construída coletivamente na relação dos professores com os estudantes, com seus pares e com a própria instituição (Fernandes Silva y Bento, 2020). Com

essa compreensão, caracterizamos os participantes da pesquisa reconhecendo as singularidades e as particularidades que os envolvem, bem como, as experiências docentes que os habilitam ao exercício profissional, importante para compreendermos suas práticas.

Dos 174 respondentes, 76,6% identificam-se como do sexo feminino; 22%, masculino e 1% como “outro”, dados que mostram a tendência de professoras nas licenciaturas, sobretudo em disciplinas voltadas à formação de futuros professores para a educação básica. Os resultados indicam que as escolhas de carreira de mulheres tendem a ser socialmente direcionadas para áreas que refletem expectativas de gênero, como o equilíbrio entre vida profissional e familiar, enquanto homens buscam mais frequentemente áreas que enfatizam autonomia e superação de desafios, reforçando as segregações profissionais por gênero (Pessoa et al., 2021). Essa ‘vocação’ é revelada pelas relações de gênero que são históricas e socialmente produzidas, ou seja, mesmo que as universidades sejam espaços que contemplem significativo número de docentes do sexo masculino, alguns cursos como os de licenciatura, são ocupados expressivamente por mulheres como relevam os dados. Embora relevantes para o entendimento da docência, essas questões não serão tratadas neste texto.

Quanto à faixa etária, 76% dos participantes têm entre 40 e 59 anos; 13%, 60 anos ou mais; 22%, entre 30 e 39 anos; e 2%, entre 25 e 29 anos. Em relação ao tempo de trabalho com a disciplina didática, 46% lecionam há mais de 20 anos, 20%, entre 15 e 20 anos; 14%, entre 10 e 14 anos; 15%, entre 4 e 9 anos; e apenas 5%, entre 1 e 3 anos. Predominam docentes com maior idade, sugerindo maiores experiências com a docência e com o ensino da didática nas universidades pesquisadas e maturidade característica da idade cronológica como propriedade individual que implica maturidade biológica, desenvolvimento psicológico e adesão a um grupo específico.

A idade cronológica, aliada às experiências docentes individuais e coletivas, pode reverberar na qualidade dos processos didáticos: ensinar, aprender, avaliar e pesquisar, voltados à formação do futuro professor para a educação básica, principalmente em instituições cujos projetos pedagógicos favoreçam o desenvolvimento das dimensões individuais e coletivas dos docentes. Ao mesmo tempo, são profissionais formados em contextos social e educacional em que as tecnologias ainda não estavam tão presentes nos espaços de sala de aula, o que pode interferir nas decisões pelo uso de tecnologias digitais para viabilizar o ensino on-line durante a pandemia.

Nas universidades públicas predominam 67% de pedagogos lecionando didática. O curso de pedagogia pode contribuir para a constituição de concepções e práticas à luz dos fundamentos das ciências da educação, pela sua natureza teórico-prática. Foram ainda identificados 33% de docentes com formação em: Artes, Ciências Biológicas, Ciências Sociais, Educação Física, Filosofia, Geografia, História, Letras, Matemática e Química, indicando a relevância de se garantir nas universidades a formação continuada, inclusive na pós-graduação stricto sensu em Educação para inserir docentes de outras áreas de conhecimento no ensino de disciplinas didático-pedagógicas.

Nessa direção, identificamos 83% do total de 174 docentes com doutorado, a maioria na área da Educação e um professor lecionando didática e que tem doutorado em Biotecnologia e mestrado em Agronomia, áreas não relacionadas à pedagogia. Dentre os 14% que não são doutores, estão professores substitutos e efetivos com mais de 20 anos de experiência. Quanto ao pós-doutorado, 77% dos professores não o realizaram; 2% cursaram no período do levantamento dos dados.

Quanto aos vínculos institucionais, 56% dos docentes trabalham em universidades federais e 42% em universidades estaduais. Apenas 2% desenvolvem atividades docentes em ambas,

o que pode representar uma maior demanda de exigências, essencialmente de ambientação e socialização das rotinas administrativas, 89% dos professores são efetivos, o que lhes garante certa estabilidade e autonomia para conceber e desenvolver a atividade docente.

São adversas as circunstâncias a partir das quais se contrata professores temporários para a educação superior em universidades públicas. Nessa condição, encontram-se 12% dos participantes da pesquisa, realizando o mesmo trabalho em condições instáveis e precarizadas, sem garantia de continuidade de seus contratos e de direitos de um professor efetivo. Dedicam-se, na maioria das vezes, a maior carga horária de atividades em sala de aula se comparada à dos professores efetivos. Esses aspectos corroboram a desprofissionalização docente caracterizada pela desvalorização e intensificação do trabalho e que repercute no exercício profissional e na construção de uma identidade docente “unitária, alicerçada na articulação entre formação inicial e continuada e exercício profissional, [...], de modo a atender à natureza e à especificidade do trabalho pedagógico” (Veiga, 1998, p. 76-77).

Em contrapartida, 74% dos professores dedicam-se quarenta horas semanais ao trabalho docente, condição favorável em termos de tempo para desenvolver as funções de ensino, pesquisa e extensão, cuja efetividade requer a articulação com o projeto pedagógico institucional e a formação continuada como um dos elementos da profissionalização (Pimenta y Anastasiou, 2008).

A formação continuada pode ser o diferencial na atuação desses profissionais com uso de tecnologias digitais. Declararam participar de cursos e ações formativas voltadas ao uso de tecnologias digitais: 30% pelo menos uma vez; 27% participam frequentemente. Já 9% dos professores tentaram várias oportunidades diferentes de formação, enquanto 11% nunca participaram desse tipo de formação, mas têm interesse; 4% não consideram conhecer essa área tecnológica e 18% não participaram e

tiveram que aprender com os colegas e/ou filhos para viabilizar o ensino na pandemia. Esses dados revelam que a formação de professores para o uso das tecnologias digitais nas universidades públicas, principalmente no contexto da pandemia, tem ocorrido com certa frequência. Entretanto, a participação dos professores nem sempre é efetiva, devido aos desafios e tensões imputadas à profissão.

Participar de cursos de formação visando ao uso de tecnologias digitais nem sempre torna o professor hábil para mediar as suas aulas. Essas precisam ser compreendidas e incorporadas pedagogicamente no fazer docente. No mesmo sentido, Haviaras (2020) propõe uma formação de professores voltada para o uso de tecnologias educacionais, ressaltando a importância de uma incorporação pedagógica adequada dessas ferramentas no contexto docente. Ainda, é preciso considerar ainda o perfil do professor na adesão ou não a esses recursos no ensino, mas, sobretudo, suas condições de vida pessoal e profissional.

3. O ENSINO DE DIDÁTICA COM USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS: EXPERIÊNCIAS DOCENTES

A análise dos dados parte dos circunscritores: atividades de ensino-aprendizagem, formação inicial, intencionalidade pedagógica, inclusão digital dos estudantes e interações com o uso das tecnologias digitais.

O circunscritor atividades de ensino-aprendizagem abrange recursos disponíveis nas plataformas de ensino on-line utilizadas pelos professores para desenvolver o processo formativo na disciplina Didática, tais como: mapas conceituais, linhas de tempo e instrumentos de avaliação e acompanhamento da aprendizagem. Dos 174 docentes participantes da pesquisa, 60% acompanhavam as atividades e interações dos estudantes nos ambientes colaborativos on-line, antes do distancia-

mento social. Embora expressivo o percentual de professores que recorriam a esses ambientes virtuais, chama a atenção a fala do professor a seguir.

As ferramentas digitais ainda não têm sido assimiladas na cultura brasileira de modo a permitir uma real interação crítica entre as pessoas. Assim, o debate prévio, reflexivo e crítico é importante para que os futuros professores não sejam formados para atuarem como meros reprodutores de cartilhas e apostilas, previamente determinadas por algum grupo econômico, com interesses sociais de controle e manipulação sobre a sociedade.

Em complemento à questão anterior, declararam que antes da pandemia utilizavam tecnologias digitais nas aulas de didática, especificamente, na realização de atividades avaliativas e acompanhamento do desempenho dos alunos: 42% no período de 1 a 5 anos; 28% entre 6 a 14 anos; e 5% entre 15 a 19 anos. Esses percentuais sinalizam movimento crescente nas instituições de ensino superior no sentido de sua utilização na disciplina. As tecnologias digitais no ensino on-line podem favorecer a aprendizagem e contribuir para que os alunos, futuros professores, criem métodos de estudo e pesquisa desenvolvendo dimensões cognitivas e procedimentais diferentes dos trabalhados no ensino presencial. Ou seja, essas tecnologias criam alternativas diversificadas de ensinar, aprender, avaliar e pesquisar, proporcionando interação, integração e imersão do aprendiz em um ambiente de realidade virtual (Kenski, 2021).

Mesmo os professores que declararam não usar ambientes digitais antes da pandemia (40%) reconhecem que eles podem aproximar os alunos e diminuir a distância entre a sala de aula e o contexto social. Cabe-nos um olhar ao fato de que 40% dos professores declararam não usar ambientes digitais antes da pandemia. Pimenta e Anastasiou (2008) apontam as fragilidades do professor para o exercício da docência em cursos superiores uma delas é a

sua formação, a outra refere-se às atividades que desempenha na universidade, que inclui para além do ensino, a pesquisa, a extensão e a gestão, concomitantemente. Outrossim, os estudos de Jesus et al. (2024, p. 47) sinalizam que ainda há muito por fazer, levando-se em conta a presença de resistências e o medo do novo, haja vista que muitos professores têm dificuldades ou se recusam a experimentar a prática de uso das tecnologias [...].

Entretanto, o período pandêmico revelou que o uso das tecnologias digitais no âmbito da educação pode deixar de ser uma escolha. Para Gatti (2020, p. 39), as experiências vivenciadas na pandemia, demonstram que “o uso de recursos virtuais entrou em foco e suas qualidades e seus problemas estão sendo experimentados”, a autora sugere avaliar se na educação brasileira o que se tem são “professores do presencial” ou professores, qualquer que seja a modalidade de ensino.

O circunscritor formação inicial de professores, fundamentada em conhecimentos teórico-metodológicos de tecnologias digitais é, portanto, reconhecida como sendo necessária pelos docentes, como na declaração a seguir:

A formação do professor precisa incorporar essa temática nas ementas das disciplinas. A permanência das aulas no modo explanação presencial não tem motivado os alunos na educação básica, a utilização de recursos que são da rotina deles (entre eles as tecnologias) é urgente e contribui para mostrar outras possibilidades das TICs, não apenas como reprodutor de informações, mas também como instrumento de aprendizagem.

Apesar dos desafios que precisam ser enfrentados para viabilizar projetos de formação de professores que contribuam para a “aprendizagem de uso inteligente na cultura da tecnologia digital, para saber ler de modo seletivo, avaliar, questionar, produzir informações e participar adequadamente de redes sociais” (Buckingham *apud* Martins et al., 2020, p. 231),

é preciso incorporar as tecnologias na formação. Os professores da educação básica precisam aprender a usá-las intencionalmente, como meios, orientados por objetivos de ensino e de aprendizagem crítica e reflexiva.

A evolução tecnológica tem demandado redesign da aula convencional em todos os níveis educacionais, transformando-a em um novo ambiente de aprendizagem (Kenski, 2021), superando a lógica de aulas expositivas e reprodutivas de conhecimentos.

Para isso, os professores de didática precisam assumir, juntamente com os de outros componentes curriculares, a formação para o uso das tecnologias digitais com ênfase no ensinar e aprender de modo comunicativo e interativo. Marfim y Pesce (2020, p. 1) afirmam que o desafio do processo formativo é proporcionar uma relação em que as tecnologias “[...] estejam imbricadas às práticas socioculturais vivenciadas pelos sujeitos, demandando a integração das TDIC, em todo o curso, de forma transversal e como processo cultural, para além do estritamente pedagógico.”

Nessa direção, manifesta-se um docente acerca da utilização das tecnologias na disciplina didática.

O acesso a materiais na rede, a discussão crítica do que utilizar e como utilizar, a sua apropriação e presença em espaços virtuais, o repensar, a autonomia em redes sociais são elementos importantes e problematizados constantemente. Estamos preparando o estudante para que faça essa discussão na escola também, principalmente com estudantes do Ensino Médio, sujeitos com os quais os licenciandos em Ciências Sociais interagem no estágio.

Nessa perspectiva, as tecnologias digitais não são apenas uma ferramenta ou um recurso, mas uma metodologia diferenciada, que requer pensar o que fazer, como fazer, quando fazer, onde encontrar e com quem compartilhar. Exigem planejamento da prática pedagógica

compreendendo que a opção por determinada tecnologia em detrimento de outra decorre de processo crítico e reflexivo sobre seu papel no processo de ensino-aprendizagem. Para isso, compete às instituições educativas propor ações de formação continuada e de melhoria de condições de trabalho, conforme afirmação de um dos docentes.

É uma área que precisamos potencializar em nosso cotidiano. Porém, percebo que falta o apoio pedagógico para o nosso desenvolvimento profissional. As condições de trabalho (antes da pandemia) não nos oportunizaram o crescimento no que diz respeito ao uso das tecnologias digitais. A modernidade exige novos métodos de encaminhamento de aulas. Para que os futuros professores aprendam a desenvolver com seus futuros alunos é importante que vivenciam essas inovações.

A pandemia revelou as fragilidades da formação continuada dos professores da educação superior e a ausência de orientação pedagógica e de condições de trabalho para o uso adequado de tecnologias digitais no processo de ensino-aprendizagem, transcendendo a dimensão meramente técnica.

A sociedade das tecnologias e o novo perfil de estudantes digitais da educação superior demandam uma formação inicial e continuada para o uso das tecnologias de modo a propiciar o contato com práticas pedagógicas que os permitem vivenciar e estudar bases teóricas e práticas para o desenvolvimento de metodologias que atrelem as tecnologias educacionais” (Haviaras, 2020). Exigem, portanto, uma formação que subsidie o professor na transformação da realidade.

Os professores alertaram para a necessidade da formação continuada para que se apropriem das tecnologias e de suas potencialidades e desenvolvam a formação inicial com mais qualidade. É preciso desenvolver práticas educativas democratizadoras, que utilizem as plataformas de interações ecológicas, não

como meio, ferramenta ou recurso, numa lógica utilitarista de exploração e transposição didática, mas como novas formas de conexão, Comunicação e interação entre entidades diversas (humanas e não humanas), potencializando a produção de um novo tipo de arquitetura interativa, de construção de um novo tipo de ecologia de interação social, uma nova forma de habitar e de pensar o mundo, a sociedade e a educação (Schlemmer et al., 2020). Em contrapartida, para outros, essa formação não é extremamente necessária, como ilustra a fala de um professor: “*Formamos [...] para trabalharem na rede pública que não tem esse tipo de recursos e [...] [eles] atendem alunos que também não têm*”.

A realidade das escolas brasileiras precisa ser problematizada em cursos que formam professores. Primeiro, não se pode adequar a formação às precárias condições de trabalho que predominam nas escolas públicas brasileiras; segundo, afirmar que as instituições públicas não possuem tecnologias digitais, generaliza uma visão reduzida das redes de ensino, uma vez que cada Estado e/ou Município organiza os seus investimentos na educação de formas distintas. Embora as condições objetivas materiais não estejam dadas, compete aos professores formar profissionais para atuação em espaços educativos com conhecimentos teórico-práticos dos diversos campos, inclusive tecnológicos.

Ademais, o perfil de estudantes da educação básica exige novas e flexíveis composições, em que as centralidades existentes no processo educacional possam dar lugar a construção de redes, que pela conectividade possibilitam a conexão com outras redes, desenhando uma arquitetura ecossistêmica, criando pedagogias relacionais, conectivas, capazes de produzir metodologias e práticas inventivas, num habitar atópico (Schlemmer apud TICs & EaD em Foco, 2021). Nesse sentido, a manifestação a seguir reafirma o papel da disciplina Didática para a formação de um professor atento às composições de diferentes grupos culturais:

Nosso trabalho em didática enfatiza a importância da relação e da interação professor-aluno; a utilização das tecnologias digitais no ensino é objeto de reflexão e debate e, após essa discussão coletiva, inserimos sua aplicação nas propostas de aula e de planejamento de projetos e programas.

O processo didático que se concretiza na aula presencial ou *on-line* é mediado pelo conhecimento. Nele a relação pedagógica professor-aluno é estabelecida com base em relações sociais mais amplas que configuram a vida social. Da fala, destaca-se a inserção de tecnologias digitais em projetos e programas como possibilidade de qualificar a formação docente que encontra na didática “os marcos sociais, a teoria da educação e os novos temas socializadores, emergentes e abertos à reflexão didática” (Veiga y Fernandes Silva, 2020, p. 44), perspectiva que dá relevo à disciplina nos currículos das licenciaturas.

A partir de Pesce y Bruno (2015) compreendemos a inclusão digital, outro circunscritor, como uma das dimensões da inclusão social, que não se restringe ao uso de recursos digitais ou a conexão em rede, mas como uma faceta da inclusão social. A leitura do circunscritor inclusão digital revela quão desafiador é incluir a todos no processo de ensino-aprendizagem pelo ensino *on-line* na pandemia. Esse contexto revelou a precariedade das Instituições de Ensino Superior (IES) para garantir o acesso dos estudantes às tecnologias digitais e que seu uso no ensino não é responsabilidade apenas do professor.

É preciso garantir as condições de acesso a computadores e à internet pelos alunos e professores, bem como buscar as melhores condições materiais, caso contrário, tem-se o arremedo de ensino em detrimento da necessária qualidade da educação e da formação de professores. O excerto a seguir expressa a preocupação com o acesso dos estudantes:

As tecnologias digitais podem ser importantes recursos para o trabalho de didática, auxiliando

do nas dinâmicas de planejamento da rotina docente e de diversificação de materiais, sendo também possibilidade de acesso a conteúdos e práticas de outros tempos e espaços. Entretanto, este formato depende do acesso qualificado aos meios digitais a fim de cumprir com a exigência social de uma educação para todas e todos.

O ensino *on-line* reacende o debate sobre a necessidade de políticas públicas e institucionais que garantam o acesso à internet para os estudantes, como ressalta um dos professores: *“é importante não esquecer das desigualdades de acesso e qualidade desses recursos na sua utilização pelas diversas classes sociais e nos vários territórios”*. Do mesmo modo, as condições para os professores não foram alteradas, há necessidade de *“acesso à internet, dispositivos para realizar as atividades, bem como acompanhamento pedagógico quando preciso”*, destaca outro professor.

Marfim y Pesce (2017, p. 21), o fato é que “[...] apesar do consenso sobre a importância da inserção das TDIC nos processos formativos dos licenciandos, as universidades, de modo geral, têm contribuído de forma tímida para a vivência de experiências formativas imbricadas às TDIC, relegando-as a um papel secundarizado e distante das demandas do atual contexto sociocultural.” Portanto, são necessárias políticas públicas concatenadas com as demandas inerentes ao trabalho docente e ao contexto emergente vivenciado pelas instituições de ensino superior públicas, sendo urgente a presença desta discussão de forma aprofundada por gestores, educadores e sociedade.

Isso porque o exercício pleno da cidadania requer também a imersão das pessoas na cultura digital. Ou, tal como ponderam (Pesce y Bruno, 2015, p. 355) “a inclusão digital erige-se como uma das facetas da inclusão social na atualidade”. A reelaboração do conhecimento está implicitamente relacionada com o uso das novas tecnologias.

Entretanto, as universidades públicas têm sofrido cortes de recursos financeiros, especialmente com a aprovação da Emenda Constitucional nº 95/2016, que congelou recursos públicos para a Educação, inviabilizando projetos destinados a assegurar o cumprimento das políticas sociais e o cumprimento do Plano Nacional de Educação para o decênio (PNE) 2014-2024 (Brasil, 2014).

O circunscritor interações com o uso das tecnologias digitais relaciona-se ao anterior e reflete percepções dos professores sobre os seus impactos na prática docente, tanto daqueles que a elas resistem quanto dos que são adeptos a experiências de ensino com tecnologias, como se observa nos seguintes depoimentos:

A experiência vivida nesse contexto da pandemia tem mostrado por um lado um acúmulo de perdas na qualidade das interações. Todos, docentes e estudantes, perdem os sinais não verbais que também compõem a dimensão linguística e as interações, com impacto na motivação para a participação. Consequentemente, os estudantes falam menos, o que acaba dando maior centralidade à fala do professor. Há um empobrecimento no processo dialógico da aula. Por outro lado, estamos experimentando novos recursos tecnológicos e estratégias, o que também é importante para a formação do professor. Em síntese, o uso das tecnologias digitais é importante na formação do professor e na didática que trata do ensino, mas não é suficiente e não substitui o que é possível realizar na modalidade presencial.

As tecnologias são meios importantes que podem favorecer significativamente os processos de aprendizagem. Entretanto, precisam ser compreendidos como meios associados ao ensino presencial.

O objeto da didática é o processo de ensino. A condição presencial é fundamental.

O processo didático é concretizado por professores e alunos que, historicamente, consti-

tuem relações e interações no espaço físico da sala de aula. No entanto, alterações nas formas de viver, ensinar e aprender fazem parte do processo evolutivo da humanidade, neste sentido podemos compreender que as tecnologias “[...] são criações diversas e estão presentes em todos os campos do conhecimento e na vida humana há muito tempo” (Kenski, 2021, p. 11), produzidas com o objetivo de auxiliar as pessoas a viverem melhor. Mesmo reconhecendo que tecnologias digitais e ambientes virtuais não substituem encontros presenciais, eles podem ser complementares no processo de ensino-aprendizagem.

A sociedade da comunicação e informação requer uma pedagogia capaz de utilizar múltiplos recursos, criados a partir das tecnologias de última geração, sem abrir mão dos recursos e processos associados ao ensino presencial. Nesse contexto, não há disputa entre ensino presencial e virtual sendo possível a confluência entre ambos, desde que voltados às aprendizagens e ao desenvolvimento dos sujeitos.

O temor dos professores de que as experiências de ensino on-line vivenciadas emergencialmente substituam o ensino presencial pode decorrer da incompreensão acerca do que o caracteriza e o diferencia em relação à Educação a Distância (EaD), modalidade de ensino com arquitetura pedagógica distinta. Além, das frequentes ameaças à autonomia docente para conceber e desenvolver seu trabalho gerando inseguranças quanto ao futuro da educação e das instituições universitárias em face da defesa pelos órgãos governamentais de setores privados na gestão da educação pública.

É preciso considerar também que o uso dos suportes tecnológicos pelo professor enquanto ferramenta, recurso, apoio, como dispositivo em favor das questões didáticas e metodológicas já estão implícitos. Mas a alteração desses modos de operar está condicionada então, não a um “uso” tecnologias digitais como ferramenta, mas na apropriação ou mais ainda, no acoplamento, enquanto agenciamento mútuo,

o qual é capaz de potencializar a inovação. (Schlemmer apud TICs & EaD em Foco, 2021). Isso demonstra a necessidade de ampliar os investimentos em componentes curriculares capazes de atrelar a educação digital às demandas da sociedade contemporânea para que, dessa forma, os profissionais formados não fiquem estagnados diante de uma cultura digital (Jesus et al., 2024).

O enfrentamento a essa questão requer formação continuada dos professores para que se apropriem das especificidades dos equipamentos, aplicativos e plataformas e tirem proveito deles em situações didáticas e ainda, condições materiais para tal.

A pandemia provocada pela Covid-19 trouxe à tona esta e muitas outras questões. Professores e pesquisadores têm o compromisso social, histórico e político de compreendê-las visando garantir o ensino público, laico, gratuito e de qualidade, como ilustra a fala a seguir:

As tecnologias digitais podem enriquecer metodologicamente. Mas se essas metodologias e recursos não forem incorporadas adequadamente e com qualidade, tanto pelo professor como pelo aluno, podem gerar fragilidades didáticas. Em outras palavras, as tecnologias digitais podem ser importantes facilitadores do ensino, ao mesmo tempo em que correm o risco de gerar uma falsa aprendizagem. Para um bom aproveitamento das TICs é necessária uma didática específica. E, conseqüentemente, uma formação para tanto.

As didáticas específicas abrangem particularidades das áreas de conhecimento para as quais se formam professores nas licenciaturas e ocupam-se do ensino no âmbito das disciplinas tendo por base o campo epistemológico dos cursos (Veiga y Fernandes Silva, 2020). Essas didáticas devem contemplar também conteúdos e métodos que incluem o uso de tecnologias digitais no desenvolvimento das disciplinas e nas abordagens vinculadas à escola, articuladamente com a didática geral,

campo de estudos de aspectos e fundamentos abrangentes do ensino.

Entretanto, o uso das tecnologias digitais no contexto da pandemia reacende o medo de que o novo normal seja a extinção do ensino presencial. Diante disso, defende-se as tecnologias digitais no ensino de didática como apoio e complementação às atividades presenciais e às metodologias porque, como destaca um dos participantes da pesquisa: *“a didática, por excelência, é uma disciplina que ensina a utilizar vários recursos de ensino. Ignorar as novas tecnologias digitais é matar o conhecimento dessa área”*. Entretanto, esse uso não pode ser mecânico, a técnica pela técnica, deve ocorrer de forma intencional e crítica, fundamentado em conhecimentos teóricos que o sustentem e sempre voltado à produção de conhecimento.

O isolamento social causado pela pandemia reafirma a universidade, a escola e a sala de aula como espaços físicos fundamentais para o trabalho educativo envolvendo alunos e professores, pois cria situações de contato humano na e pela relação pedagógica, e *“a chave de qualquer processo educativo está sempre na relação humana entre um aluno e um professor”* (Nóvoa, 2020, p. 10-11). Assim, a inclusão na formação didática do professor de discussões sobre o ensino presencial e o virtual e as transformações decorrentes das novas tecnologias da comunicação e informação são realidades incontornáveis. O primordial em qualquer modelo de ensino é garantir as aprendizagens dos sujeitos, sem negar a tecnologia digital e os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos, patrimônios culturais da humanidade.

A pandemia impulsionou o uso de alternativas didático-pedagógicas e, em certa medida, oportunizou aos docentes libertarem-se de receitas prontas e adotarem processos que podem levar os alunos a circularem pelo conhecimento, usando uma diversidade de espaços, tempos e métodos de aprendizagem (Nóvoa, 2020). Nesse cenário, é difícil escrever/descrever o futuro da sala de aula e das relações pe-

dagógicas entre professores e alunos, mas é necessário anunciar possibilidades que propiciem mudanças na aula e nas formas de ensinar e aprender. Reafirma-se que a formação de professores não se circunscreve à sala de aula. Outras conexões com a sociedade e com as escolas de educação básica são fundamentais para qualificá-la, e compete a todos os docentes das instituições formadoras criar essas conexões.

O perfil dos professores de Didática, discutido na introdução deste texto, demonstra que eles reúnem condições pessoais, de formação e experiências que podem contribuir para se pensar a formação docente que articule ensino-pesquisa, teoria-prática sem prescindir das tecnologias digitais. Esse processo de pensar a formação inicial de professores não se efetivará no isolamento, pois *“a produção de conhecimento pedagógico e curricular e evoluindo para formas de ação colaborativa – as melhores respostas à pandemia foram resultado da colaboração entre grupos de professores”* (Nóvoa, 2020, p. 12).

As respostas às demandas pelo ensino on-line emergencial, discutidas neste breve texto, demonstram que docentes adeptos das tecnologias digitais antes da pandemia conseguiram mobilizar conhecimentos a serviço da formação e da garantia do direito dos alunos de aprender. Mas é preciso instaurar o debate coletivo nas instituições públicas que formam professores, pois, diante de tantas incertezas geradas pela pandemia, o futuro da educação não está determinado e *“não há inevitabilidades”* (Nóvoa, 2020), estamos a cada dia construindo a história deste futuro.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O contexto emergente da Covid-19 exigiu que as universidades, seus professores e alunos se reinventassem para viabilizar as práticas de ensino, de aprendizagem e de avaliação na educação superior, principalmente a partir do uso de tecnologias digitais. Nesse artigo buscamos

analisar concepções e experiências de 174 docentes de Didática a partir de circunscritores: atividades de ensino-aprendizagem, formação inicial de professores, intencionalidade pedagógica, inclusão digital dos estudantes e interações com o uso das tecnologias digitais.

Assumimos como pressupostos: i) experiências anteriores com uso de tecnologias digitais repercutem na forma como os docentes passaram a utilizá-las no ensino na pandemia; ii) é possível que a natureza teórico-prática da disciplina Didática, de cunho mais geral, tenha contribuído para que os docentes que a ministram reúnam condições favoráveis ao desenvolvimento do processo didático on-line: ensinar, aprender, pesquisar e avaliar (Veiga, 2008).

Constatamos que a maioria dos professores, antes da pandemia, utilizava ambientes virtuais para disponibilizar e acompanhar atividades e para interagir com os estudantes e que essas experiências repercutiram na forma como passaram a empregá-las no ensino da Didática de modo remoto. Ponderamos que esses resultados possam se relacionar com seus perfis docentes: idade, formação, condições de trabalho.

Como conclusões da pesquisa, destacamos: a) apesar de a maioria dos professores considerar importante utilizar as tecnologias digitais no ensino de Didática, revelam estar em um processo de repensar suas práticas; b) os professores destacam que a ausência ou insuficiente formação se constituiu para o uso das tecnologias; c) não se pode afirmar que houve uma real possibilidade de inclusão digital dos docentes e de seus alunos.

Por fim, compreendemos que a utilização das tecnologias no ensino de didática está atrelada ao fato de esse componente curricular da formação de professores voltar-se prioritariamente a discutir os processos de ensino-aprendizagem, inclusive aqueles mediados pelas tecnologias digitais. Assim, é compromisso dos professores de didática promover uma formação interativa e comunicativa pautada em conhecimentos teóricos e práticos sobre

as tecnologias digitais, para que os futuros docentes possam incorporá-los às suas práticas de ensino, sem substituir o ensino presencial.

O contexto da pandemia de Covid-19 constatou que os cursos de licenciatura precisam investir na formação continuada de seus docentes, na reconfiguração dos recursos didáticos, na adoção de novas tecnologias digitais e na modificação das abordagens e da discussão promovida em torno dos conhecimentos científicos transformados em conteúdos escolares na Educação Básica, nível para o qual formam professores.

Este estudo representou a possibilidade de dialogar com docentes da educação superior que atuaram no ensino da disciplina didática em universidades públicas, para compreender suas relações com as tecnologias, para viabilizar o ensino on-line na pandemia. As informações e reflexões apresentadas contribuem para o entendimento do papel da didática na formação de professores e sobre como essa formação os subsidiaram teórica e metodologicamente para viabilizar o ensino remoto na pandemia.

O estudo demarca ainda, a necessidade de as universidades investirem na formação dos docentes que as integram, especificamente, na didática da educação superior, em cursos de pós-graduação. É preciso lembrar que nas universidades públicas brasileiras, há muito tempo, o ensino na graduação é preterido. As políticas institucionais alimentam a manutenção deste quadro, através dos indicadores de avaliação docente, que, muitas vezes, priorizam atividades de pesquisa. Outrossim, é preciso criar condições coletivas para construir e assumir novas formas de pensar e de agir no que se refere às funções e ao trabalho escolar” (Gatti, 2020, p. 38).

Embora o aprofundamento de algumas questões demanda novos estudos, acreditamos que o texto se articula a outros estudos no entendimento dos desafios apresentados aos professores em um contexto complexo como o da pandemia de covid-19.

5. REFERÊNCIAS

- Alessi, S. M. y Soares, M. S. (2021). A crise sanitária aliada às consequências da pandemia pela covid-19 no contexto da crise do capital. *Universidade e Sociedade*, 67, 8-21. https://www.andes.org.br/img/midias/Oe74d85d3ea4a065b-283db72641d4ada_1609774477.pdf
- Antunes, R. (2015). *Adeus ao trabalho? ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho*. São Paulo: Cortez.
- Arendt, H. (2001). *A condição humana*. 10. ed. Traduzido por Roberto Raposo. Forense.
- Brasil. (2014). *Plano Nacional de Educação 2014-2024*: Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Edições Câmara.
- Brasil. (2020). Portaria n. 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação da pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Ministério da Educação. Diário Oficial da União.
- Chizzotti, A. (1995). *Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais*. 2. ed. Cortez.
- Fernandes Silva, E. y Bento, A. L. (2020). Concepções e discursos sobre a docência: tensões, embates e perspectivas. *Ensino em Re-Vista*, 27, (1), 15-39. <https://doi.org/10.14393/ER-v27n1a2020-1>
- Gatti, Bernadete Angelina (2020). Possível reconfiguração dos modelos educacionais pós-pandemia. *Estudos Avançados*, São Paulo, 34, (100), 29-41. <https://doi.org/10.1590/s0103-4014.2020.34100.003>.
- Haviaras, M. (2020). Proposta de formação de professores para o uso de tecnologias educacionais. *Revista Intersaberes*, 15 (35), 701-711. <https://doi.org/10.22169/revint.v15i35.1762>
- Jesus, J. S., Vilas Boas, M. C. X. R., Santos, V. A. y Souza, A. P. G. (2024) A Educação Digital na formação de Pedagogos: um mapeamento da produção científica brasileira (2015 a 2021). *Ensino e Tecnologia em Revista*, 8, (1), 32-51. <http://dx.doi.org/10.3895/etr.v8n1.17746>
- Kenski, V. M. (2021). *Sociedade Tecnológica: tecnologia digital da informação e comunicação* (TDIC). UNEB.
- Marfim, L., y Pesce, L. (2020). Formação inicial do pedagogo para integrar as TDIC às práticas educativas: um estudo de caso. *Revista Eletrônica de Educação*, 14, 1-20. <https://doi.org/10.14244/198271992544>
- Marfim, L. y Pesce, L. (2017). Formação do pedagogo para o uso educacional das tecnologias digitais de informação e comunicação: uma revisão de literatura (2006-2014). *Laplage em Revista*, 3 (2), 9-23. <https://doi.org/10.24115/S2446-6220201732339p.9-23>
- Martins, P. L. O., Romanowski, J. P. y Garcia, M. S. S. (2020). Tecnologias digitais da informação e comunicação: novos desafios na educação superior. In I. P. A. Veiga y R. C. A. Fernandes (orgs.), *Por uma didática da educação superior*. (pp. 227-242). Editora Autores Associados.
- Nóvoa, A. (2020). A pandemia de Covid-19 e o futuro da Educação. *Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal*, 7, (3), 8-12. <https://periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/905>
- Pesce, L. M. y Bruno, A. R. (2015). Educação e inclusão digital: consistências e fragilidades no empoderamento dos grupos sociais. *Educação*, 38, (3), 349-357. <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2015.3.21779>
- Pessoa, M. F., Vaz, D. V., y Botassio, D. C. (2021). Viés de gênero na escolha profissional no Brasil. *Cadernos De Pesquisa*, 51, e08400. <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/8400>

Pimenta, S. G. y Anastasiou, L.G. C. (2008). *Docência no ensino superior*. Cortez.

Schlemmer, E., Di Felice, M., y Serra, I. M. R. de S. (2020). Educação OnLIFE: a dimensão ecológica das arquiteturas digitais de aprendizagem. *Educar em Revista*, 36. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.76120>

Silva, M. A. y Fernandes Silva, E. (2020). Para onde vai o direito à educação em tempos de pandemia? *Revista Interinstitucional Artes de Educar*. 6, 188-206. <https://doi.org/10.12957/riae.2020.51884>

Silva, A.P. S., Rossetti-Ferreira, M. C. y Carvalho, A. M. A. (2004). Circunscritores: limites e possibilidades no desenvolvimento. En M. C. Rossetti-Ferreira, y A. M. Almeida, (orgs.), *A rede de significações e o Estudo do Desenvolvimento Humano*. (pp. 81-91). Artmed.

TICs & EaD em Foco. (2021). Entrevista com a Prof^a. Dra. Eliane Schlemmer. TICs & EaD Em Foco, 7(1), 5-25. <https://doi.org/10.18817/ticsead.v7i1.537>

Veiga, I. P. A. (1998). *Caminhos da profissionalização do magistério*. Papyrus.

Veiga, Ilma Passos Alencastro. (2008). Organização didática da aula: Um projeto colaborativo de ação imediata. En I. P. A. Veiga (org.), *Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas*. (pp. 267-298). Papyrus.

Veiga, I. P. A. y Fernandes Silva, E. (2020). Para onde vão a didática geral da educação superior e as didáticas específicas? En I. P. A. Veiga y R. C. A. Fernandes (orgs.), *Por uma didática da educação superior*. (pp. 41-60). Editora Associados.