



COMPREENSÕES DE DISCENTES SOBRE A DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR NO CONTEXTO DE ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

SATAKA, Mayara Mayumi –
Universidade Federal do Paraná¹
SILVA, Matheus Felipe Silva –
Instituto Federal Goiano²

¹ Docente da Universidade Federal do Paraná. mayarasataka@ufpr.br.

² Docente do Instituto Federal Goiano. matheus.silva@ifgoiano.edu.br.

RESUMO

A atuação docente no Ensino Superior é tema ainda de grande discussão, dada a especificidade dessa etapa educacional e as constantes transformações sociais. Entendemos que a docência exige conhecimentos pedagógicos, didáticos e tecnológicos (Silva; Rocha; Isaia, 2015). Nesse cenário, neste trabalho, o objetivo é analisar como alunos de um curso de graduação avaliam a atuação dos professores no Ensino Remoto, considerando o uso das tecnologias digitais. Utilizamos uma metodologia qualitativa, com enfoque descritivo-explicativo, por meio de um questionário aplicado a oito alunos de uma universidade privada de Ciências Humanas. A partir desse instrumento de coleta de dados, realizamos uma análise de conteúdo (Bardin, 1977; Franco, 2005). As discussões revelaram que os alunos reconheceram os esforços dos professores, destacando que o domínio das tecnologias facilitava o ensino e a aprendizagem. Em outras palavras, o uso de tecnologias pelos professores era diretamente influenciado pelo nível de conhecimento que eles tinham dessas ferramentas, segundo os estudantes participantes da pesquisa. Desse modo, os resultados apontam para os desafios no Ensino Superior, incluindo a formação continuada dos docentes e a adaptação às exigências de uma cultura digital, no sentido de Kenski (2018).

Palavras-chave: Ensino Superior. Docência universitária. Tecnologias digitais.

1. INTRODUÇÃO

Ao refletirmos sobre a docência, necessitamos considerar as dimensões da atuação e da formação desses profissionais. Partimos do entendimento de que a atuação é aquela que lida com alunos e com a aplicação de conhecimentos específicos de uma área, associados ao conhecimento de instrumentos e metodologias didáticos e pedagógicos. Entretanto, a atuação reflete também um processo formativo que envolve as concepções sobre a docência iniciadas no processo de escolarização e continuado na formação universitária, em que se toma contato com o campo, e são desenvolvidos conhecimentos e saberes sobre como atuar profissionalmente. Consideramos que docentes podem ser pesquisadores da prática e seus momentos de atuação são permeados pela possibilidade de ressignificação de conhecimentos.

Além disso, nas últimas décadas houve transformações sociais, culturais e educacionais com as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs). Essas mudanças trazem à tona questionamentos sobre uma perspectiva educacional tradicional, que ainda perdura, organizando currículos e instrumentos didáticos e avaliativos de forma rígida. Assim, as concepções tradicionais da Educação refletem-se na formação e atuação de docentes. Por outro lado, os alunos não estão em posição passiva e contemplativa a esse contexto. Eles observam seus professores e refletem sobre a qualidade deles. É importante ressaltar que muitas das mudanças técnicas e tecnológicas recentes fazem parte do cotidiano desses estudantes, mas não compuseram a formação de seus professores. Os professores universitários têm lidado cada vez mais com gerações que cresceram em um contexto de multiplicação de tecnologias digitais, sem que essas questões tenham permeado seus cursos universitários em suas formações ou capacitações.

Mais recentemente, essas ponderações fizeram-se mais evidentes ao vivenciarmos a pandemia de COVID-19, que transformou, momentaneamente, a modalidade presencial em virtual em cursos de todas as esferas da Educação. Nesse período, no âmbito de muitos cursos de Ensino Superior, adotou-se o Ensino Remoto Emergencial, que buscava proporcionar possibilidades para que continuasse ocorrendo o ensino e aprendizagem, ainda que em um momento de crise (Hodges et al., 2020).

Nesse panorama, objetivamos analisar como estudantes de um curso de graduação avaliam a atuação docente em contexto de Ensino Remoto, considerando o uso das TDICs. Para a realização dessas análises, partimos de uma metodologia de pesquisa qualitativa, de tipo descritivo-explicativo, tendo em vista que tencionamos interpretar qualitativamente os dados obtidos. Nosso escopo recaiu em um instrumento de pesquisa que consistiu em questionário aplicado aos estudantes de graduação em uma Universidade privada, de um curso de Humanas. Foram quatro perguntas, com o total de oito participantes.

À vista de dar continuidade ao trabalho, na próxima seção debateremos as concepções sobre a formação e a atuação docente. Posteriormente, abordaremos os trabalhos que tecem acerca do uso de TDICs por professores. Em seguida, apresentaremos a metodologia de pesquisa, que conduziu os procedimentos de coleta e análise de dados, para, finalmente, elucidarmos nossas análises. Por fim, explicitaremos nossas considerações finais.

2. REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO

As práticas educacionais possuem componentes socioculturais, considerando os indivíduos em aspectos de coletividade humana e coletividades outras, como família e cidade, que extrapolam o espaço físico do ambiente de ensino. É possível verificar a “importância do professor como organizador das condições para a construção do conhecimento, e do aluno

como sujeito ativo no processo dessa construção por meio da aprendizagem” (Lopes; Andrade; Chaves; 2016, p. 91).

Libâneo (2012) caracteriza a Pedagogia como um conjunto de teorias e práticas da área educacional, que lidam com a formação e o desenvolvimento humano, enquanto a didática é um campo da Pedagogia ligado às relações entre ensino e aprendizagem em diferentes contextos. Segundo o autor, a didática integra as teorias dos processos de ensino e aprendizagem juntamente às especificidades das metodologias das diferentes disciplinas que compõem o currículo. Nesse contexto, o professor tem uma ação simultaneamente teórica e prática, uma vez que precisa planejar um processo de aprendizagem que transcende a reprodução de conteúdos e que considere os contextos socioculturais do ensino e aprendizagem. Destacamos que “a sala de aula universitária, independente da área de formação/atuação, como núcleo da aprendizagem docente e, consequentemente da construção de uma pedagogia universitária específica de cada contexto” (Silva; Rocha; Isaia, 2015, p. 32).

Concordamos com Masetto (2015, p. 44), que afirma que “ao se pensar em ensinar, as ideias associativas levam a instruir, comunicar conhecimentos ou habilidades, fazer saber, mostrar, guiar, orientar, dirigir. São ações próprias de um professor, que aparece como agente principal e responsável pelo ensino”. Aprender, por sua vez, exige ações que visam adquirir conhecimentos, informações e habilidades, podendo ser tanto em um sentido de revisão daquilo que já se sabe ou em direção ao novo. O aprendiz é o principal e responsável por essas ações. Por sua vez, o professor deve refletir sobre seu aprendiz, o que integra elementos como a intencionalidade e a racionalidade necessárias ao ato de ensinar (Masetto, 2015).

Outro elemento apontado por Silva, Rocha e Isaia (2015) é o fato de que o que habilita professores à prática docente no Ensino Superior é o mestrado e o doutorado, momentos formativos focados na especialização de conhecimentos. Segundo as autoras, os professores universitários focam seu trabalho em atividades de pesquisa relacionadas à sua especialidade, pressupondo que seja o fundamento da boa prática docente. É possível apreender esse elemento também em uma cultura do Ensino Superior difundida entre grande parte dos professores. Tal prática cultural é permeada tanto pelos processos formativos pelos quais passaram esses docentes, mas também com “modelos” de professores que tiveram em seus processos de formação superior (Silva; Rocha; Isaia, 2015). No entanto, defendemos que é importante haver uma preocupação de formação continuada, que poderia englobar os aspectos pedagógicos da docência universitária (Gois, 2017). Nesse sentido, é de suma relevância que se desmistifique a ideia vigente de que “quem sabe, automaticamente sabe ensinar”, como discute Masetto (2003).

Nessa direção, há, no Ensino Superior, uma contradição quanto à identidade do professor, constituída pelo conjunto de conhecimentos específicos e por aqueles relacionados ao exercício profissional, sendo estes os instrumentos didáticos e pedagógicos que emprega em sua docência. Ao enfatizar o professor especialista, os elementos que constituem a prática docente ficam atrelados às pesquisas, e à ideia de que o bom professor é aquele que tem mais prática em sala de aula. No caso dos cursos de Licenciatura, esse cenário é agravado quando consideramos que os professores desses cursos precisam mediar a construção de conhecimentos didáticos e pedagógicos de seus alunos que posteriormente serão professores (Lopes; Andrade; Chaves; 2016; Masetto, 2003).

É necessário também ponderar a importância dos conhecimentos específicos e o seu lugar na relação com os alunos. Young (2011) recorda que os professores participam das “comunidades de especialistas”, uma vez que integram tais comunidades de especialistas relacionadas aos conjuntos de conhecimentos que possuem uma historicidade e tradições próprias. Cabe aos professores do Ensino Superior apresentar e inserir os alunos nessas comunidades, de modo que se empoderem desses conhecimentos para que possam engajar-se nelas, não apenas acatá-los como cânones imutáveis. É importante, então, haver uma conexão dos saberes didáticos e dos

específicos.

Por outro lado, como já exposto, o ensino e aprendizagem tem relação com a sociedade em que se insere. Sobre a sociedade atual, Masetto (2003, p. 16) indica ser necessário refletir sobre o impacto das tecnologias de informação e comunicação sobre a produção e socialização do conhecimento e sobre a formação de profissionais com o surgimento da Sociedade do Conhecimento ou da Aprendizagem”. A sociedade de informação e comunicação ou sociedade da informação e do conhecimento tem sido caracterizada pelos autores por uma crescente e veloz transitoriedade da informação (Coutinho, Lisboa, 2011). Por isso, Masetto (2003) assevera que a universidade não é mais a única produtora de conhecimentos, da mesma forma que o acesso a estes se modificou. Além da multiplicação de meios de acesso e de espaços de produção de conhecimento, há também um componente cada vez mais multi- e interdisciplinar.

Há uma transformação social com as mídias e as tecnologias, em que jovens apresentam comportamentos outros quando comparados a gerações anteriores, o que inclui possíveis novas concepções sobre os meios construção de conhecimentos. A cultura digital (Kenski, 2018), além de empregar multimeios, afeta a sensibilidade dos jovens com imagens, sons, velocidade, mensagens curtas e fragmentadas, além de novas linguagens. As distâncias, junto às identidades e aos sentidos de pertencimento também foram alterados. A compreensão desse contexto é fundamental, para que sejam quebradas visões estereotipadas e negativas em relação aos jovens e mesmo em relação aos recursos digitais.

Essas transformações constitui os conhecimentos requeridos dos professores. Libâneo (2012) atenta para a necessidade de uma retomada dos pontos teórico e profissional para trazê-los a uma renovação, observando aspectos tanto socioculturais, linguísticos, estéticos, antropológicos, comunicacionais e midiáticos, quanto aos processos de aprendizagem. No que concerne aos instrumentos didáticos e pedagógicos, com atenção ao contexto atual, as TDICs não podem ser utilizadas apenas como recursos didáticos audiovisuais, mas é necessário entender o papel de mediação cultural, que perpassa a produção midiática para que então sejam adequadamente mobilizados em processos de ensino e aprendizagem (Libâneo, 2012). Assim, “os materiais didáticos e tecnológicos, por exemplo, são importantes estratégias para o ensino, mas de nada servirão se persistir na gestão da aula a dissociabilidade e a centralização por parte do professor no processo de ensino e não de aprendizagem” (Silva; Rocha; Isaia, 2015, p. 39).

Essas discussões foram preponderantes especialmente durante a pandemia de COVID-19, que perdurou, grosso modo, dois anos. Nesse contexto, muitas instituições de Ensino Superior adotaram o Ensino Remoto, para que as aulas presenciais ocorressem de maneira virtual, para contornar um momento de crise (Hodges et al., 2020). Entendemos que o Ensino Remoto não é o mesmo que Educação a Distância (EaD), já que a última possui uma história própria, com marcos legais e teorização científico-acadêmica (Sataka, 2023). Além disso, nesse panorama, fez-se evidente que muitos professores se sentiram sem formação para utilizarem recursos digitais em suas salas de aula (Sataka, 2023).

Neste trabalho, orientamo-nos metodologicamente com o paradigma qualitativo de pesquisa, pois não fazemos generalizações nem nos baseamos em resultados numéricos (Silveira; Córdova, 2009). Além disso, esta pesquisa caracteriza-se por ser do tipo descritivo-explicativo, tendo em vista que além de descrever nossos dados, buscamos atribuir significados, interpretando-os.

O instrumento de coleta de dados consistiu em um questionário, aplicado a oito estudantes de graduação, isto é, Ensino Superior, de um curso de Humanas de uma Universidade privada. Esse questionário foi aplicado durante o segundo semestre de 2020, por meio do Google Formulário. No QUADRO 1, estão organizadas as quatro perguntas realizadas no questionário. Tendo em vista o anonimato dos participantes e a retomada das respostas nas seções posteriores, dispomos a letra Q, que corresponde a Questão 1, 2, 3 e 4. Os participantes serão representados

pela letra P, seguido dos números que correspondem a cada um deles: P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7 e P8.

Quadro 1 - Perguntas e respostas do questionário

Q1: Como você avalia o desempenho dos professores no seu curso de graduação no contexto do Ensino Remoto?
Q2: Explique sua resposta anterior.
Q3: De que maneira você acredita que o conhecimento tecnológico e de ferramentas digitais dos professores influenciam no processo de ensino-aprendizagem durante o ensino remoto?
Q4: Comente quais aspectos didáticos-pedagógicos você avalia como mais adequado para o ensino remoto.

Fonte: Elaborado pelos autores.

A partir desse instrumento de coleta de dados, realizamos uma análise de conteúdo (Bardin, 1977; Franco, 2005), buscando recorrências e dissonâncias, a fim de responder os objetivos de pesquisa, isto é, analisar como estudantes de um curso de graduação avaliam a atuação docente em contexto de Ensino Remoto, considerando o uso das TDICs.

Assim, na próxima seção, elucidaremos as análises dos dados obtidos e apresentados no QUADRO 1.

3. RESULTADOS. O DOCENTE UNIVERSITÁRIO NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

Nesta seção, elucidaremos as análises empreendidas acerca da avaliação de como é atuação docente em contexto de Ensino Remoto Emergencial, articulada ao uso das TDICs, de acordo com os participantes de pesquisa. Nesse sentido, organizamos nosso debate em dois eixos, a saber: (a) O professor no Ensino Remoto e (b) O professor e as TDICs. Como já explicitamos anteriormente, ensinar e aprender exigem habilidades, conhecimentos tanto de conteúdo quanto pedagógicos (Masetto, 2003). Entretanto, constituem-se também nesse processo os fatores sociais, culturais, psicológicos e emocionais nas relações interpessoais entre o professor e os alunos (Lopes; Andrade; Chaves; 2016). Nesse cenário, os alunos não são meros receptores que absorvem o conteúdo, pois interpretam as ações de ensinar dos professores, com a possibilidade, inclusive, de qualificá-las como boas ou ruins.

Nesse sentido, pudemos observar, em nossos dados, uma compreensão dos estudantes de conceberem as práticas docentes como profissionais que se esforçaram no processo de ensinar durante a pandemia e o Ensino Remoto, como é possível perceber com as respostas expostas no QUADRO 2, a seguir.

Quadro 2 - A visão dos alunos sobre o bom desempenho docente

Q2P3	“[...] não podemos jamais negar a grande contribuição dada pelos professores na busca e construção de conhecimentos, embora uns com mais e outros com menos dificuldade. Ouso dizer que excelência do ensino remoto não se deu totalmente pela própria limitação do sistema digital, como, por exemplo, queda de conexão e pane nas plataformas de interação social. No que diz respeito ao desempenho dos profissionais, notei que houve interesse redobrado para deixar as aulas mais instigantes, mais participativa. O mais interessante de tudo foi ver a troca de experiências - ora sobre o assunto ministrado, ora a respeito da utilização da máquina - entre professores e alunos, mostrando que o aprendizado é dinâmico e recíproco.”
Q2P8	“Acredito que os professores têm aproveitado da criatividade e conseguido seguir o conteúdo programático, apesar da limitação do ensino remoto.”

Q4P3	“Achei interessantíssimo como as universidades se reinventaram didática e pedagogicamente neste ano de 2020 durante a pandemia. Dentre tantas formas de ensinar, posso destacar as conferências, os simpósios e as salas de discussões mais dinamizadas.”
-------------	---

Fonte: Elaborado pelos autores.

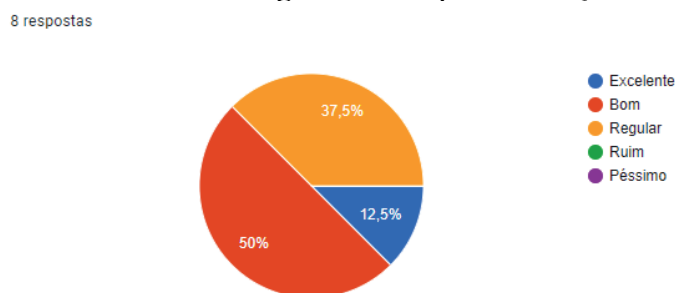
Nas respostas do QUADRO 2, há um reconhecimento dos esforços dos professores em atuar no contexto do Ensino Remoto, para que não afetasse negativamente a aprendizagem dos alunos.

Nesse sentido, é pertinente ressaltar que, primeiramente, essas avaliações recaem na interpretação de P3 e P8 no que consiste em um professor engajado. Tais participantes enunciam uma visão de professor universitário que não somente leciona de maneira tradicional. Como abordamos em seções anteriores, em geral, no senso comum, se considera o docente com expertise em uma área do conhecimento como automaticamente apto para ensinar (Masetto, 2003). No entanto, essa compreensão dificulta a melhoria do fazer pedagógico na universidade, na formação de novos profissionais na sociedade, já que não abarca a melhoria e desenvolvimento do professor universitário em atuação. Assim, encara-se o professor como não dinâmico, que pode (e deve) se transformar.

Por outro lado, se partimos da voz dos próprios estudantes de graduação, podemos notar que sua percepção, acerca do fazer docente no Ensino Superior, caminha no sentido contrário ao senso comum. Essa interpretação é possível, tendo em vista o uso de palavras como “participativa”, “reinventar”, “criatividade” e “aprendizado dinâmico e recíproco”. Na visão desses estudantes, assim, um desempenho docente universitário bom no Ensino Remoto é aquele que conseguiu lidar com flexibilidade e criatividade ante as situações impostas pelo momento. Nesse sentido, consideramos que o processo de aprendizagem envolve questões afetivas e emocionais, habilidades desejadas e a serem desenvolvidas e as atitudes e valores. Há, ainda, a especificidade do conhecimento desenvolvido em determinada área de conhecimento, que requer capacidades de empoderamento de conhecimentos e autonomia em seu uso, inclusive de maneira integrada e interdisciplinar.

Além disso, em uma escala de Excelente a Péssimo, os alunos avaliaram, de maneira geral, a atuação dos docentes no Ensino Remoto como “bom”. À questão “Como você avalia o desempenho dos professores no seu curso de graduação no contexto do Ensino Remoto?”, os alunos responderam o que é possível verificar na FIGURA 1.

Figura 1 - Respostas da Q1



Fonte: Questionário da pesquisa.

Como mostra a FIGURA 1, 50% dos estudantes avaliaram o desempenho dos professores como “bom”, 37,5% como “regular” e apenas 12,5% como “excelente”. Apesar de a categoria “excelente” aparecer em menor quantidade, destacamos que não houve nenhuma avaliação como “ruim” e “péssimo”. Desse modo, embora 50% dos estudantes possam compreender o

ensino como “regular”, isto é, não ideal, ainda assim, não existe avaliações completamente negativas.

Partimos do pressuposto de que para que esse desempenho pudesse ser interpretado como “excelente” pela maioria dos participantes, seria necessário um maior domínio das TDICs, tendo em vista que o Ensino Remoto foi totalmente baseado nas relações virtuais. Nesse sentido, anteriormente abordamos que os conhecimentos constitutivos dos professores envolvem os conhecimentos específicos do conteúdo, pedagógico-didáticos e também tecnológicos (Silva; Rocha; Isaia, 2015).

Em nossos dados, há um reconhecimento da importância dos conhecimentos sobre o uso das tecnologias digitais no fazer docente. Essa perspectiva é perceptível nas respostas organizadas no QUADRO 3.

Quadro 3: A visão dos estudantes sobre o uso das TDICs

Q2P2	“[...] como [os professores] não possuem domínio das tecnologias, nem sempre houve algo que prendesse a atenção dos alunos.”
Q3P2	“se o docente não possui conhecimentos sobre as utilidades desse meio [tecnologia] perderá a qualidade daquilo que se busca ser repassado [conhecimento]”.
Q3P4	“O professor que é entendedor da tecnologia utilizada faz toda diferença, por usufruir dos recursos proporcionando uma melhor dinâmica nas aulas, como compartilhamento de slides, recursos sonoros etc...”
Q3P6	“O conhecimento de ferramentas digitais aumenta a variedade de formas em transmitir conteúdo.”
Q3P7	“Os conhecimentos [das tecnologias] são necessários e primordiais, sem eles não pode haver, verdadeira eficácia na transmissão do ensino em regime remoto.”
Q3P8	“Acredito que aqueles professores que têm maior conhecimento e versatilidade com as ferramentas digitais facilitam o aprendizado dos alunos, numa maneira mais dinâmica e eficaz.”

Fonte: Elaborado pelos autores.

As respostas do QUADRO 3 demonstram que os próprios alunos acreditam na relevância de se ter conhecimento das tecnologias para ensinar. Notamos a compreensão dos discentes de como o conhecimento das ferramentas digitais potencializaria os processos de ensinar e aprender. Assim, temos evidências que mostram que docentes universitários tiveram dificuldades de ensinar, porque não utilizavam os recursos tecnológicos com fluidez e, em consequência, como esse desconhecimento afetou a visão dos estudantes sobre a aprendizagem. Além disso, essas considerações ganham respaldo em outras duas respostas de participantes, dispostas no QUADRO 4.

Quadro 4 – O desempenho dos professores no que concerne às tecnologias

Q3P3	“quanto mais por dentro das diferentes formas de obtenção de conhecimento o professor esteve[r] envolvido, mais amplo será o seu campo de visão, podendo usar as ferramentas digitais a seu favor do que diante delas tornar-se indiferente e, conseqüentemente, obsoleto. A internet está aí à disposição de qualquer discente (para o bem ou para o mal), mas deve ser o professor na condição de mediador o principal interessado em fazer a ponte entre aquele e o saber.”
Q4P2	“Acredito que atualmente existem várias plataformas de ensino, sendo assim cada faculdade deveria centralizar uma e realizar cursos de aprimoramento com cada professor para utilizarem suas funcionalidades.”

Fonte: Elaborado pelos autores.

Como é possível observar no QUADRO 4, além do reconhecimento da importância do conhecimento tecnológico, é mencionado a possibilidade de “cursos de aprimoramento para cada professor para utilizarem suas funcionalidades” (Q4P2). Nas seções anteriores, debatemos sobre a importância das formações iniciais e especialmente continuadas, para a construção de conhecimentos tecnológicos. As formações continuadas visariam o desenvolvimento dos docentes e recairiam na compreensão de um profissional em constante transformação. Essa compreensão está presente no questionário.

Por outro lado, em Q3P3, ainda que não haja sido mencionado cursos de formação, há a afirmação da necessidade de atualização dos conhecimentos dos professores, já que vivenciamos constantes mudanças na sociedade com as novas tecnologias. Ambas as respostas estão em consonância com os trabalhos em Educação que tecem acerca do uso das TDICs, pois concebem a potencialidade desses artefatos nos processos de ensinar e aprender. Nessa direção, o conhecimento tecnológico por parte dos professores é fundamental para as dinâmicas da sala de aula (virtual ou não).

Nesta seção, abordamos nossas análises baseados nos dados obtidos em nosso questionário. Na próxima seção, apresentamos as considerações finais.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A atuação docente no Ensino Superior é tema de grande importância no campo da Educação, tendo em vista a especificidade dessa etapa educacional formativa e das constantes transformações sociais. A literatura aponta que a expertise específica dos profissionais não totalmente o habilita para a docência, uma vez que ela envolve conhecimentos tanto pedagógicos-didáticos quanto tecnológicos (Silva; Rocha; Isaia, 2015). Por sua vez, os estudantes não ocupam o papel de alunos passivamente, interpretando e atribuindo qualidades ao fazer docente em sala de aula. Nesse contexto, o objetivo deste trabalho foi analisar como estudantes de um curso de graduação avaliam a atuação docente em contexto de Ensino Remoto, considerando o uso das TDICs.

Partimos de uma metodologia de pesquisa qualitativa, com um enfoque descritivo-explicativo, com a intenção de interpretar os dados de forma qualitativa. O estudo foi baseado em um instrumento de pesquisa que consistiu em um questionário aplicado a estudantes de uma universidade privada do campo das Ciências Humanas. O questionário continha quatro perguntas e contou com a participação de oito alunos, que o responderam no Google Formulário.

Das discussões realizadas, destacamos como os participantes compreenderam os esforços dos professores de lecionarem, ainda que em um momento emergencial. Por outro lado, as vozes discentes apontam para a compreensão de que quanto mais conhecimentos tecnológicos os professores apresentavam possuir, com mais fluidez ocorria o ensino e aprendizagem. Assim, os dados mostram que o uso das tecnologias estava condicionado ao grau de conhecimento dessas ferramentas que os docentes tinham, segundo os estudantes participantes.

Essas ponderações conduzem-nos a pensar sobre os desafios ainda vigentes no Ensino Superior, que envolvem a contínua formação de docentes e as relações com discentes, que já fazem parte de uma cultura digital, no sentido de Kenski (2018). Há um contexto com exigências educacionais inovadoras, que ainda precisam ser muito discutidas, como buscamos realizar com este trabalho.

5. REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. 1. ed. Lisboa: Edições 70, 1977.

COUTINHO, C.; LISBOA, E. **Sociedade da informação, do conhecimento e da aprendizagem: desafios para educação no século XXI**. Disponível em: https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/14854/1/Revista_Educa%C3%A7%C3%A3o_VolXVIII,n%C2%BA1_5-22.pdf. Acesso em: 02 mar. 2017.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de Conteúdo**. 2. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

GOIS, P. K. M. Formação para a docência no ensino superior: realidade e desafios. In: XII Congresso Nacional de Educação, 13., Curitiba. **Anais do XIII Congresso Nacional de Educação**, Curitiba: PUCPR, 2017. p. 2037-2043.

HODGES, C. *et al.* The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. **Because Review**, 2020. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>. Acesso em 20 jun. 2023.

KENSKI, V. M. Cultura Digital. In: MILL, D. (org.) **Dicionário Crítico de Educação e Tecnologias e de Educação a distância**. Campinas: Papirus, 2018, p. 139-144.

LIBÂNEO, J. C. Cultura, Jovem, Mídias e Escola: o que muda no trabalho nos professores? **Educativa**, Goiânia, v. 9, n. 1, p. 25-46, 2006.

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

LOPES, B. D.; ANDRADE, F. B.; CHAVES, N. P. S. A aula universitária: onde ficam professor e aluno (?). **Ensino Em Re-Vista**, Uberlândia, v.23, n.1, p.89-107, 2016.

MASETTO, M. T. **Competência Pedagógica do Professor Universitário**. 4. ed. São Paulo: Editora Sammus, 2003.

SATAKA, M. M. **Experiências de currículo, metodologia, tecnologia e formação de professoras de Espanhol: narrativas em/no curso**. 2023. 258 f. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras, UNESP, Araraquara, 2023.

SILVA, M. T.; ROCHA, A. M.; ISAIA, S. M. A. A gestão pedagógica da aula universitária da área das ciências naturais e exatas. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, n. 18, p. 26-44, 2015

SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F. P. A Pesquisa Científica. In: GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Org.) **Métodos de Pesquisa**. Rio Grande do Sul: Ed. Da UFRGS, 2009, p. 31-42.

YOUNG, M. F. D. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 48, p. 609-623, 2011.