

# Capítulo 7



## Desafios da docência no Ensino Superior: prática docente, ensino remoto, tecnologias de informação e comunicação e currículo

Paulo Cesar Batista de Farias<sup>a</sup>

Tássia Laicya Vieira de Souza<sup>a</sup>

Tarciane Sousa Reis<sup>a</sup>

Alana Candeia de Melo<sup>b</sup>

Aristeia Candeia de Melo<sup>c</sup>

### Introdução

A docência superior está interligada na formação acadêmica que é construída num complexo de dimensões, seja de ordem pessoal, profissional e institucional. Nesse contexto, consideramos que sua formação é de natureza social, por estar relacionada com suas relações interpessoais e com sua atuação profissional em diferentes instituições, que lhe promove desenvolvimento de habilidades e competências profissionais, como também aperfeiçoamento para o desenvolvimento institucional e social.

A revolução tecnológica e ao aumento do número de estudantes nas universidades, trouxeram desafios no ensino da educação superior, pois o que antes era apenas para parcela da sociedade elitizada, passou a receber também a classe trabalhadora se tornando uma comunidade heterogênea e com diferentes necessidades. Como as universidades deixaram de ser um bem individual, mas sim, um bem social, ela necessita de acompanhar as transformações econômicas, social, cultura e política.

<sup>a</sup> Discentes do Programa de Pós-Graduação em Ciência e Saúde Animal (PPGCSA) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Patos, Paraíba. <sup>b</sup> Docente e Pró-Reitora Acadêmica no Centro Universitário de Patos (UNIFIP), Patos, Paraíba. <sup>c</sup> Docente na Universidade de Patos (UNIFIP), Patos, Paraíba. <sup>d</sup> Docente na UNIFIP, Patos, Paraíba.

#### Como citar:

FARIAS, Paulo Cesar Batista et al. Desafios da docência no Ensino Superior: prática docente, ensino remoto, tecnologias de informação e comunicação e currículo. In: ALMEIDA, Elzenir Pereira de Oliveira; Sousa, Milena Nunes Alves; BEZERRA, André Luiz Dantas (Orgs.). Preparação Pedagógica: concepções para a prática educativa no Ensino Superior. Campina Grande: Licuri, 2023, p. 111-125. ISBN: 978-65-999183-1-5. Doi: 10.58203/Licuri.83157

Nessa perspectiva, o estudo busca refletir acerca dos desafios da docência na educação superior, no contexto da preparação didático-pedagógico dos docentes, por meio de uma revisão narrativa, tendo por base leituras e análises de artigos. O texto estrutura-se a partir de análises que nortearam à discussão realizada, contemplando pressupostos referentes aos desafios da docência universitária levando em consideração a prática docente; os currículos; o ensino remoto emergencial e o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs).

Assim discute-se os desafios à docência considerados importantes para a garantia de qualidade do processo de ensino e aprendizagem. Conclui-se que, todos os aspectos anteriormente citados retratam questão didático-pedagógica que permeiam este campo de atuação.

## Prática pedagógica no Ensino Superior

A prática docente no Ensino Superior vem sendo ressignificada no final do século XX, quando se iniciou uma análise de autocrítica por parte de diferentes profissionais que constituem as universidades (MASETTO, 2009). Mesmo ao perceberem a necessidade de mudança, Isaia e Bolzan (2011) apresenta a falta de aceitação de mudança por parte dos docentes e de instituições sobre importância de preparação específica para exercer a docência. De acordo com a autora, mesmo tendo consciência de sua função formativa, os professores não levam em consideração preparação pedagógica e creem que sua formação técnica em uma área específica obtida ao longo da carreira, além do exercício profissional, é satisfatória para desempenho docente.

Entretanto, não tendo formação específica para os processos que orientam o ensino e aprendizagem, o docente não usa os métodos que devem fazer parte de sua prática, tais como: o planejamento, a organização da aula; as metodologias e estratégias didáticas, a avaliação e as características da relação professor-aluno (ALMEIDA; PIMENTA, 2014). Mas vemos que os professores universitários, para exercerem a docência no Ensino Superior são formados por programas de pós-graduação *stricto sensu* que são marcados pela preparação, através do desenvolvimento de habilidades e competências na área da pesquisa, com apropriações referentes ao campo científico de atuação (ALMEIDA; PIMENTA, 2014). Em relação a docência no Ensino Superior, a Lei n° 9.394/1996 é objetiva

ao exigir que “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado” (BRASIL, 1996, p. 1).

Assim, a própria Lei idealiza à docência, nesse nível da educação, como sendo uma preparação, segundo a qual essa atividade no Ensino Superior não precisa de formação na área do ensino. Entretanto, devido essa falta de formação,

[...] a capacidade autodidata dos professores no Ensino Superior é insuficiente para o exercício profissional e, mesmo o corpo docente tendo experiência em suas áreas do conhecimento, seja por meio da pesquisa ou das práticas, o que mais se ver é a atuação docente isolada de processos formativos acerca do que seja ensino e aprendizagem (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 23).

Nesse sentido, infere-se que, conforme cita Broilo (2015, p. 19) “a grande questão está em se determinar até que ponto e até quando se poderá permitir que o docente universitário, aquele sem formação pedagógica, aprenda a ministrar as suas aulas por ensaio e erro”. Acrescentando-se a isso, que para haver essa capacitação dos docentes também é necessário o incentivo estatal, para que as ações de formação continuada não dependam apenas do ponto de vista das próprias instituições de ensino.

Assim, não se coloca a culpa apenas na ação docente, que também deve ser uma responsabilidade das instituições de dá a esses profissionais o suporte para uma formação continuada seja por meio de assessoria pedagógica ou pelo estímulo ao trabalho em equipe nos colegiados de cursos e nos centros, almejando o aprimoramento das práticas de ensino. Porém, se a formação não acontece os professores são analisados por sua ação docente, mesmo sem apoio institucional para melhoria da sua prática. Conforme explica Almeida (2012, p.19), “o êxito profissional está interligado a dois fatores, o engajamento pessoal e a responsabilidade institucional, por meio de ações políticas”.

Levando em consideração as contribuições da pedagogia, muitos docentes apresentam visões reducionista e simplificada do seu sentido, rotulando-a, como um estudo que aponta maneiras e técnicas de ensinar privilegiando, somente, seu aspecto metodológico. (RIBEIRO; SANTOS, 2021). Assim, Libâneo (1999) afirma que, a pedagogia tem o papel de atuar com as questões metodológicas, processos educativos e formas de

ensinar, mas não se limita a isso. Ela é uma área de conhecimento sobre a problemática da educação, deve ser analisada de forma ampla, numa perspectiva sócio-histórica e reconhecida como ciência norteadora da prática educativa (RIBEIRO; SANTOS, 2021).

As concepções didático-pedagógicas são necessárias para a construção pensamento reflexivo que ultrapasse o local físico da sala de aula e que seja amparado por saberes e práticas pertinentes ao Ensino Superior. Assim sendo, as universidades são lócus com potencial de modificação social e que necessitam ter como ideal o contínuo exercício da crítica, basicamente arquitetada através do ensino, da pesquisa e da extensão, “o docente universitário necessita de uma pluralidade de saberes e práticas que possam romper as fronteiras existentes entre o conhecimento pretendido e o conhecimento postulado” (FRANCO, 2011, p. 186), é através da formação educativa que desenvolve-se as habilidades técnicas, políticas e éticas.

Desde que a educação superior vem se tornando mais acessível a um público mais heterogêneo e com diferentes necessidades e para acompanhar essa transformação os processos de ensino precisam atender essas demandas, recaindo sobre o papel do professor.

Sendo assim, essas instituições precisam se adaptar a sua atuação a novos desafios formativos, seja pela multiplicidade de realidades que entraram na universidade, seja pelo avanço tecnológico e mudanças culturais desse tempo. De acordo com Broilo (2015), isso ocorre porque o fato da expansão deste nível da educação traz novas realidades às instituições de ensino e estas carecem realizar adaptações e criar condições de desenvolvimento e de aprendizagem que correspondam às necessidades de uma massa estudantil.

Segundo Zabalza (2004), quando tenta-se compreender a docência superior e a atividade dos docentes, é preciso considerar as transformações pelas quais as instituições de ensino estão vivendo, tendo como pretexto as modificações do mundo atual. A universidade deixa de ser um bem individual e passa a ser um bem social, sendo um lugar para a maior quantidade de pessoas e não um direito de alguns. Dessa maneira precisa acompanhar também as mudanças políticas, econômicas, cultural e social, para formar cidadãos éticos e críticos.

## Ensino remoto emergencial e uso de Tecnologias de Informação e Comunicação – TICS

A adaptação do Ensino Remoto Emergencial (ERE) ganhou notoriedade com a chegada da COVID-19, observando a necessidade do distanciamento social e a adaptação do Ensino Educacional do presencial para o meio remoto. Conseqüentemente, a utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação-TICs se tornaram mais relevante nesse período intermediando essa adaptação do ensino- aprendizagem. Observando vários desafios encontrados principalmente para os docentes. O setor educacional foi o principal afetado com a pandemia da COVID-19. Nesse sentido, por meio das aulas remotas foi uma alternativa encontrada para diminuir as conseqüências causadas durante a pandemia, mantendo o processo ensino-aprendizagem (LIMA; SILVA JÚNIOR; COUTINHO, 2020).

Hodges *et al.* (2020) explicam que há diferença entre ERE da Educação a Distância (EaD) e o ensino remoto, a EaD utiliza recursos e uma equipe interdisciplinar que dispõem da preparação das aulas e das atividades pedagógicas, utilizando plataformas on-line de mídias. Segundo Possolli e Fleury (2021) o principal objetivo no ensino remoto foi apoiar educacionalmente o aluno com conteúdos ministrados de forma temporária, devido o distanciamento social durante a pandemia do COVID-19. O primeiro desafio encontrado no estudo realizado pelos autores foi a dificuldade da docência, a adaptação das práticas pedagógicas para um ambiente remoto, seguido do domínio das tecnologias e da plataforma, conectividade da internet ou equipamento para acesso e, por último, o desafio da interação com os alunos. A principal queixa atribuída ao domínio das tecnologias, foi a falta de apoio e planejamento institucional, no que se remete a algum tipo de suporte para os docentes com o uso das tecnologias digitais, a exemplo, na disponibilização de cursos de forma que facilitasse o manuseio das ferramentas no processo ensino- aprendizagem, tendo como objetivo uma prática pedagógica eficaz.

Menezes e Francisco (2020) que ressaltam a importância das infraestruturas tecnológicas (equipamentos, internet e suporte técnico) que tanto os docentes e alunos utilizam, e influenciam na forma de ensino. Os desafios encontrados por Santos, Silva e Belmonte (2021) foi na perspectiva social, em que a conciliação do *home office* com a vida pessoal, que ocorre no mesmo espaço, levando a falta de privacidade e excesso de carga horária. Além da redução da comunicação, informação e conhecimento vinculada

do docente e discente, tendo como um ensino unidirecional e como protagonista, o docente.

Já o estudo realizado por Teles, Silva e Gomes (2021) por meio de um questionário aplicado a docentes de universidades, os principais desafios enfrentados durante o período de ensino remoto, foram os seguintes: *déficit* de equipamentos para ministrar aulas, acesso à internet e, conseqüentemente, a dificuldade para ministrar aulas. Apesar da maioria dos docentes possuírem equipamento como notebook e celulares para ministrar aulas por via remota, nem sempre é suficiente, pois nesse período de adaptação, muitos professores precisaram adquirir equipamento como câmeras, microfones, mesas digitalizadoras e outros equipamentos mais modernos para atender essa demanda. Satyro e Soares (2007) confirmam o discurso de que, a garantia dos recursos seja físicos, pedagógicos e tecnológicos deve ser responsabilidade da instituição.

No que tange o acesso à internet, a maioria dos docentes tem acesso, porém relatam a instabilidade dela, principalmente em locais distantes dos grandes centros. Teles, Silva e Gomes (2021) defendem que a esfera administrativa da educação deveria desburocratizar e atender de forma eficaz o ensino remoto, para que garanta a relação entre instituição, aluno e professor.

E o último desafio encontrado por Teles, Silva e Gomes (2021), é a dificuldade de ministrar aulas no ensino remoto. Segundo os autores, pelos dados apresentados, os docentes necessitam de uma atualização contínua em se tratando do uso das tecnologias utilizadas na educação e uma política de instrumentalização didática-tecnológica. Corroborando Hobold e Matos (2010) discorrem que, diante da inclusão das novas tecnologias da educação, o professor universitário tem a necessidade de atualizações constantes e da qualificação. A contínua atualização dos professores exige um domínio de ferramentas tecnológicas e da elaboração de estratégias que levem o aprendizado aos alunos, e com a introdução das tecnologias surge um ambiente enriquecido e com potencialidades, além de uma mudança na postura por partes dos docentes e alunos.

O uso das tecnologias de comunicação e das plataformas digitais, se tornaram mais evidentes durante o período da pandemia com a inserção da Ensino Remoto Emergencial - ERE, tornando possível a criação de aulas interativas, ajustáveis e de forma digital, tornando o ensino educacional fora dos padrões tradicionais (AVELINO; MENDES, 2020). Diante do contexto exposto, a educação superior teve de se adequar por meio da ERE e juntamente com o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação-TICs com o objetivo

do aproveitamento tecnológico e uso pedagógico respectivamente, substituindo as aulas presenciais para o ensino remoto (KENSKI.; MEDEIROS; ORDÉAS, 2019). Sendo assim, o termo Tecnologias de Informação e Comunicação-TICs é utilizado para se referir a dispositivos eletrônicos e tecnológicos, incluindo computadores, a internet, tablet e smartphone. Também, o termo abrange tecnologias antigas como a televisão, o jornal e o mimeógrafo, o qual atualmente vem se utilizando o termo Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) incluindo as tecnologias digitais (COSTA; DUQUEVIZ; PEDROZA, 2016).

As TICs nos últimos séculos vêm provocando transformações na sociedade, no Ensino Superior Brasileiro atingiu três eixos: a estruturação e socialização do conhecimento, a valorização do processo de aprendizagem e a formação de profissionais/cidadãos competentes. Nesse cenário, novos desafios advêm das categorias do local, do tempo, onde e quando a docência universitária e a formação dos profissionais acontecem de forma integral (MASSETO, 2015), corroborando com Dudziak (2010) sobre o impacto que a tecnologia trouxe para a vida cotidiana e que modificou a educação a partir do uso das TICs. Observados desafios no tangente da atualização didático- pedagógica, infraestrutura, midiática e informacional das instituições do Ensino Superior.

Diante desse contexto, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) recebeu um relatório da Comissão Internacional como tema a Educação no Século XXI, o qual recomendava, desde 1998, que a educação ocorresse de forma organizada com base nos quatro pilares da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. E esse Relatório tinha como objetivo principal diminuir as desigualdades sociais, e principalmente as dificuldades impostas à educação. Sendo recomendado o uso das novas tecnologias para colaborar com sujeitos que ensina e quem aprende, incluindo a educação permanente dos sujeitos, o ensino à distância, a educação de adultos e a formação continuada dos professores (DELORS, 1998).

Com a utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação-TICs observa-se a disseminação do conhecimento nas gerações e sua modificação, assim a necessidade da qualificação do sujeito vem se tornando notório. Somando-se a isso o uso de metodologias e conceitos ultrapassados, os quais precisam ser revisados e substituídos, pelo uso de metodologias educacionais condizentes com os nativos digitais (DUDZIAK, 2010).

Segundo Silva, Figueiredo e Duarte (2021), os desafios encontrados pelos docentes estão relacionados a problemas estruturais, como a exemplo o baixo desenvolvimento tecnológico, lacunas na formação profissional e a desigualdade social. Entretanto, existem limitações que carecem ser superadas, especialmente as relacionadas a capacitações e a formação continuada dos professores. Ritter, Peripolli e Bulegon (2020), ressaltam que recursos tecnológicos podem ser utilizados com a implementação das TICs, tendo como objetivo o enriquecimento das aulas, dentre os quais podemos citar os objetos de aprendizagem, infográficos, mapas conceituais, podcast e vídeos.

Observamos que o docente, em meio a tantos desafios, tem várias opções metodológica, de se comunicar com os alunos, de introduzir temas, de trabalhar tanto no meio presencial como no virtual e de avaliar, buscando sempre a forma mais adequada de incluir as tecnologias. É de suma importância a contínua ampliação e aprender a dominar a comunicação interpessoal, grupal, audiovisual e telemática (MORAN, 2007).

## **Desafios curriculares enfrentados na docência universitária**

Os desafios curriculares enfrentados na docência universitária é também um dos pontos a serem discutidos neste trabalho, tendo em vista sua importância, já que anualmente milhares de alunos ingressam em universidades públicas e privadas, muitas das vezes sem uma preparação adequada para entrar na vida acadêmica, dificultando o ensino-aprendizagem, sendo o docente obrigado muitas das vezes ter que revisar vários conteúdos do ensino médio, antes de iniciar o conteúdo do componente curricular do Curso Superior correspondente.

De acordo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9394/96) (BRASIL, 1996), o ensino médio, última etapa da Educação Básica, tendo duração mínima de três anos, tem como principais finalidades a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando também o prosseguimento de estudos no Ensino Superior ou especializações profissionais, além de preparação básica para o mercado de trabalho, de modo a ser capaz de se adaptar, com resiliência a novas condições de trabalho ou aperfeiçoamento posteriores. No entanto, segundo Pessoa *et al.* (2019), o fato de o discente ingressar na graduação com falhas curriculares, se deve



basicamente pela fragilidade durante grande parte do ensino médio, sendo um desafio para docentes e alunos, tendo como consequência a evasão destes, podendo ocasionar também um desestímulo dos docentes sendo visto como um desafio para muitos professores que veem seus alunos abandonarem as disciplinas em algum momento do curso.

Além dos problemas ocasionados pelo baixo desempenho curricular dos alunos ingressantes no Ensino Superior, existem também os desafios curriculares dos docentes universitários, que muitas das vezes não são compatíveis com a disciplina que lecionam, sendo necessário uma formação mais aprofundada. Muitas das necessidades formativas desses docentes estão ligadas a lacunas nas suas graduações e pós-graduações, em particular, carências de formações ligadas à profissão docente. Por esse motivo, é fundamental a formação em serviço, ajustada às necessidades identificadas no cotidiano de trabalho como um meio para o desenvolvimento profissional e institucional. Estas ações colaboram na constituição de uma identidade docente voltada para o Ensino Superior, bem como possibilitam unidade institucional e trabalho colaborativo (VASCONCELOS, 2021; MARTINS; CAMARGO, 2020).

Diante dos desafios que o mundo atual nos apresenta, diante da nossa responsabilidade de formar profissionais para atuar frente às informações e mudanças que vêm ocorrendo freneticamente, urge a necessidade de se desenvolver currículos para a formação de profissionais no Ensino Superior aptos para assumir novos papéis. A sociedade contemporânea vem mudando sistematicamente e, com ela, a educação toma novos rumos e o currículo, como instrumento norteador das práticas de formação, carece de novos princípios organizadores. Apesar disso, a estrutura que sustenta a prática de formação observada nessa modalidade educacional ainda preserva princípios tradicionais, provocando um descompasso entre discurso, prática e demandas no âmbito da formação humana e profissional (GESSER; RANGHETTI, 2011, p. 3).

Neste ponto de vista, de acordo com Barnett e Coate (2005), não é surpreendente a relevância que as questões curriculares no Ensino Superior têm tomado, principalmente a nível da qualidade dos programas de ensino dentro das universidades, pois a formação curricular adequada está relacionada à qualidade nos processos de ensino e aprendizagem.

O grande desafio do desenvolvimento curricular no Ensino Superior é a integração das suas várias dimensões (MESQUITA *et al.*, 2018). A falta de formação curricular específica para o magistério e as consequências advindas dessa condição, tanto para o

desenvolvimento profissional do professor, como para a formação do aluno, nos obriga a pensar em alternativas (SOUZA; PEDROSO, 2016). Nesse sentido, Vargas *et al.* (2008), Correa e Ribeiro (2013) afirmam que é necessário um maior investimento do poder público nas universidades para melhor formação de docentes, e no serviço em sala de aula de seus professores, possibilitando condições adequadas de trabalho, para que os mesmos consigam passar do status de “profissional liberal” ou “pesquisador” que atuam frequentemente na docência universitária, para o profissional do magistério ou seja um “professor”.

Dessa forma, o professor deve estar aberto às mudanças educacionais e à superação de paradigmas existentes em sua prática docente com vistas ao melhor desenvolvimento do aluno e à construção do saber científico (SOUZA *et al.*, 2017). Neste sentido, Barbosa (2011) afirma que devido o atual cenário social e tecnológico estar cada vez mais dinâmico e moderno, é importante que o profissional docente esteja sempre se atualizando nas alterações dos conhecimentos curriculares, didático-pedagógicos e novas tendências educacionais, com a finalidade de diminuir os desafios enfrentados por eles em sala de aula, adotando uma formação continuada, que de com Arruda *et al.* (2020), isso lhe dará subsídios para ser qualificado e atuar no meio educacional de maneira que possa contribuir com práticas pedagógicas que possam elevar o nível de aprendizagem.

## Considerações Finais

Diante do que foi exposto, verifica-se que a prática docente no Ensino Superior, precisa ser repensada, devido as modificações que a sociedade vem vivenciando e que acabam também transformando as universidades. Pois isto influencia diretamente na qualidade do ensino e aprendizagem, estando diretamente relacionada a construção do saber, este requer uma preparação pedagógica cada vez mais intrínseca na ação docente e associada às habilidades didáticas do professor. É necessário entender que tal processo precisa de profissional docente flexível, acessível a um ensino inovador, contextual e crítico. Assim conclui-se que, os desafios afrontados pela prática docente no Ensino Superior são diversos e necessita de apoio institucional para que possam ser solucionados.

Observa-se que a sociedade sofreu transformações econômicas, sociais e tecnológicas que provocaram mudanças educacionais, especialmente na educação

superior. A adequação curricular e a elaboração de projetos pedagógicos fazem-se necessário para as novas perspectivas educacionais, que foram advindas dos dispositivos tecnológicos, considerando as desigualdades de acesso às TICs por parte dos discentes e sua conexão com a realidade inserida. A utilização das TICs interligada a prática pedagógica, contribui para a docência e formação de cidadãos capacitados. Nesse sentido, oferece apoio pedagógico e informações atualizadas facilitando aprendizagem, e contribuindo para que o professor deixe de ser detentor do conhecimento e passe a ser mediador e coordenador no processo ensino-aprendizagem.

Por fim, percebe-se a necessidade de transformações nos currículos, deixando de ser fragmentados e passem para um modelo interdisciplinar, cuja formação ocorra de forma integrada para que os futuros profissionais estejam aptos a um mercado de trabalho em constante evolução, prontos a atenderem as demandas que lhes são solicitadas.

## Referências

- ALMEIDA, M. I. **Formação do professor do Ensino Superior**. São Paulo: Cortez Editora, 2012.
- ALMEIDA, M. I.; PIMENTA, S. G. Pedagogia universitária - Valorizando o ensino e a docência na universidade - USP. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 27, n.2, p. 7-31.2014.
- ARRUDA, G. Q., BEZERRA, M. A. D., & DE ARRUDA, G. L. Q. Dificuldades na formação do docente na prática escolar. **Brazilian Journal of Development**, v. 6, n.2, p.5786-5796, 2020.
- AVELINO, W. F.; MENDES, J. G. A realidade da educação brasileira a partir da COVID-19. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, Boa Vista, v. 2, n. 5, p. 56-62, 2020.
- BARBOSA, A. **Os salários dos professores brasileiros: implicações para o trabalho docente**. 208f. Tese (doutorado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista, 2011.
- BARNETT, R., COATE, K. **Engaging the Curriculum in Higher Education**. Maidenhead, Open University Press/ Society for Research Into Higher Education, 2005.
- BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Institui a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União: Brasília, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 25 de outubro de 2022.

BROILO, C. L. **Assessoria pedagógica na universidade: (con)formando o trabalho docente**. 1. ed. São Paulo: Junqueira & Marin, 2015.

CHIMENTÃO, L. K. O significado da formação continuada docente. In: 4° Conpef. Congresso Norte Paranaense de Educação Física Escolar, p. 1-6. **Anais...** Londrina: UEL, 2009.

CORRÊA, G. T., RIBEIRO, V. M. B. Formação pedagógica na pós-graduação stricto sensu em saúde coletiva. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 18, n. 6, p. 1647-1656, 2013.

COSTA, S. R. S.; DUQUEVIZ, B. C.; PEDROZA, R. L. S. Tecnologias Digitais como instrumentos mediadores da aprendizagem dos nativos digitais. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional.**, São Paulo, v. 19, n. 3, p. 603-610, 2015.

DELORS, J. *et al.* **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da comissão internacional sobre educação para o século XXI. São Paulo: Cortez e UNESCO, 1998. Disponível: <http://ftp.infoeuropa.euroid.pt/database/000046001-000047000/000046258.pdf>. Acesso em: 10 out. 2022.

DUDZIAK, E. A. **Competência informacional e midiática no Ensino Superior: Desafios e propostas para o Brasil**. Prisma.com. Porto Alegre, n. 13, p. 1-19, 2010. Disponível em: <<http://bit.ly/2nFaWb8>>. Acesso em: 10 out. 2022.

FRANCO, M. A. S. **Prática docente universitária e a construção coletiva de conhecimentos: possibilidades de transformações no processo ensino aprendizagem**. Cadernos de Pedagogia Universitária, USP, 2009. Disponível em: [https://www.prpg.usp.br/attachments/article/640/Caderno\\_10\\_PAE.pdf](https://www.prpg.usp.br/attachments/article/640/Caderno_10_PAE.pdf). Acesso em: 15 out. 2022.

FRANCO, M. A. S. **Prática docente universitária e a construção coletiva de conhecimentos: possibilidades de transformações no processo ensino aprendizagem**. In: PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I. (Orgs). **Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2011.

GESSER, V., RANGHETTI, D. S. O Currículo no Ensino Superior: Princípios Epistemológicos para um Design Contemporâneo. **Revista e-curriculum**, v.7, n. 2, 2011. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acesso em: 15 out. 2022.

HOBOLD, M. S.; MATOS, S. S. Formação continuada: o processo de incorporação das novas tecnologias de informação e comunicação no trabalho do professor universitário. **Revista Diálogo Educacional**, v. 10, n. 30, p. 317-333, 2010.

HODGES, C. *et al.* The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. **EDUCAUSE Review**, 2020. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning#fn3>. Acesso em: 15 out. 2022.

ISAIA, S. M. A.; BOLZAN, D. P. V. Formação do professor do Ensino Superior: um processo que se aprende? *Educação*, v. 29, n. 2, p. 121-134, 2011.

LIBÂNEO, J. C. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* São Paulo: Cortez, 1999.

LIMA, N. R. B. S.; SILVA JÚNIOR, J. J.; COUTINHO, D. J. G. Desafios diante da modalidade remota na prática docente frente à pandemia da COVID-19. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, v. 6, n. 11, p. 30-41, 2020.

KENSKI, V. M.; MEDEIROS, R. A.; ORDÉAS, J. Higher education in times mediated by digital technologies. *Trabalho & Educação*, v. 28, n. 1, p. 141-52, 2019.

MARTINS, A. C.; CAMARGO, M. C. S. Quando o desafio da docência universitária é ser formador de professores. *Docência Universitária: Novas Tendências e Metodologias de Aprendizagem, Ensino e Formação*, p. 181-201, 2020. Disponível em: [https://doi.org/10.35417/978-65-86953-08-4\\_181](https://doi.org/10.35417/978-65-86953-08-4_181)

MASETTO, M. T. Desafios para a docência no Ensino Superior na contemporaneidade. *Didática e Prática de Ensino: diálogos sobre a Escola, a Formação de Professores e a Sociedade*. EdUECE, 2015.

MASETTO, M. T. *Docência universitária*. 10. ed. Campinas: Papirus, 2009. p. 9-26.

MENEZES, Suzy Kamylla de Oliveira; FRANCISCO, Deise Juliana. Educação em tempos de pandemia: aspectos afetivos e sociais no processo de ensino e aprendizagem. *Revista Brasileira de Informática na Educação*, v. 28, p. 985-1012, 2020.

MESQUITA, D.; FLORES, M. A.; LIMA, R. M. Desenvolvimento do currículo no Ensino Superior: desafios para a docência universitária. *Revista Iberoamericana de Educação Superior*, p. 42-61, 2018.

MORAN, J. M. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 13. ed. Papirus. São Paulo, 2007.

PESSOA, A. F. A. *et al.* *Caracterização e análise acerca do perfil de estudo dos alunos do curso de ciência e tecnologia: uma pesquisa de campo*. Florianópolis, 2019. Disponível em: [https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/201965/101\\_00034.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/201965/101_00034.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso em: 09 nov. 2022.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. *Docência no Ensino Superior*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I. **Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores.** São Paulo: Cortez. 2011, p. 19-43.

POSSOLLI, G. E.; FLEURY, P. F. F. Challenges and changes in teaching practice in remote emergency teaching in Higher Education in Health and Humanities. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 13, p. e146101320655, 2021.

RIBEIRO, E. N.; SANTOS, E. A. Os desafios da docência na educação superior. In. CASTRO, P. A. (org). **Educação como (re)existência: mudanças, conscientização e conhecimentos.** Campina Grande: Realize editora, 2021, p.1228-1244. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/edicao/detalhes/e-book-vii-conedu--conedu-em-casa----vol-01?page=7>. Acesso em: 11 fev. 2023.

RITTER, D.; PERIPOLLI, P. Z.; BULEGON, A. M. Desafios da educação em tempos de pandemia: tecnologias e ensino remoto. **Anais do CIET: EnPED:2020 - (Congresso Internacional de Educação e Tecnologias | Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância)**, São Carlos, ago. 2020. Disponível em: <https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2020/article/view/1113>. Acesso em: 20 out. 2022.

SANTOS, G. M. R. F.; SILVA, M. E.; BELMONTE, B. R. COVID-19: ensino remoto emergencial e saúde mental de docentes universitários. **Revista Brasileira de Saúde Materno Infantil**, Recife, v. 21, p. 245-251, 2021.

SATYRO, N.; SOARES, S. **A infraestrutura das escolas brasileiras de ensino fundamental: um estudo com base nos censos escolares de 1997 a 2005.** Brasília: IPEA, 2007.

SILVA, I. M. L.; FIGUEIREDO, J. V. M.; DUARTE, K. T. R. O uso de TIC e os desafios ao Ensino Superior latino-americano no primeiro ano da pandemia COVID-19, p. 205-214. In: **Anais da II Jornada de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Design - UFMA.** São Paulo: Blucher, 2021.

SOUZA, D. G. D. *et al.* Desafios da prática docente. **Revista Educação Pública**, 2017. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/17/19/desafios-da-prtica-docente>. Acesso em: 10 dez. 2022.

SOUZA, P. M. A.; PEDROSO, G. L. V. O Professor Principiante no Ensino Superior: desafios e importância do apoio na iniciação à docência. **Revista Saberes Docentes**, v. 1, n. 1, 2016.

TELES, N. C. G.; SILVA, F. V.; GOMES, T. P. Universidade multicampi em tempos de pandemia e os desafios do ensino remoto. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**. v. 2, n. 4, p. 1-24, 2021.

VARGAS, L. H. M. *et al.* Inserção das ciências básicas no currículo integrado do curso de Medicina da Universidade Estadual de Londrina. **Revista Brasileira de Educação Médica**. v.32, n.2, p. 174-179, 2008.

VASCONCELOS, M. G. S. Docência universitária: desafios na formação de professores e a Andragogia. **Ensino em Perspectivas**, v. 2, n. 4, p. 1-11, 2021.

ZABALZA, M. **O ensino universitário, seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2004.