

PRÁTICA DOCENTE MEDIADA POR TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO EM PERÍODO PANDÊMICO: A EXPERIÊNCIA DE UMA PROFESSORA DE CIÊNCIAS EM RELATO

Bruna Brito Santos¹
Thaís Borges Moreira²
Herikson Araújo de Freitas³
Raquel Crosara Maia Leite⁴
Cicero Magerbio Gomes Torres⁵

RESUMO

Este artigo objetiva relatar a experiência de uma professora de Ciências da Natureza que vivenciou o ensino remoto emergencial ocasionado em razão da pandemia da COVID-19, socializando aquilo que foi empreendido como prática docente, os desafios enfrentados, as potencialidades didático-metodológicas de trabalho suscitadas, os saberes construídos e suas reflexões sobre o contexto experienciado. A metodologia é qualitativa e engloba relatos da professora, no que concerne ao detalhamento da sua prática de ensino mediada pelas TDIC, durante o período pandêmico e diante das particularidades em que se colocou a educação em sua decorrência. Os resultados apontam para a constatação de que, apesar da infraestrutura tecnológica precária das escolas públicas do Brasil, incluindo a sua própria realidade institucional, e em meio as condições adversas que impulsionaram o ensino remoto emergencial, o contexto possibilitou novos aprendizados para a docente, incluindo a ressignificação das suas práticas e os sentidos a elas atribuídos. Ademais, a partir da necessidade pelo uso contínuo das TDIC, intensificou-se a mobilização e o processo de busca pela formação continuada, no sentido de conferir melhores respostas às condições impostas. A professora ressalta as dificuldades em se estabelecer uma ambiência interativa permanente entre alunos e outros professores como um dos principais desafios enfrentados. Conclui-se a partir da experiência vivenciada não ser possível substituir o contato presencial entre tais agentes, pois, consideramos a interação um dos pilares da educação (o saber conviver juntos), ou seja, uma condição fundamental para a aprendizagem e formação humana.

Palavras-chave: Distanciamento social, Ensino Remoto, Ensino de Ciências, Relato de Experiência

¹ Professora da Rede Municipal de Ensino de Parnaíba/PI; Doutoranda em Ensino pela Rede Nordeste de Ensino/Polo da Universidade Federal do Ceará (RENOEN/UFC), brunasph@hotmail.com;

² Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); Doutoranda em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC), thaís.ufc@hotmail.com;

³ Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE/Campus Acaraú); Doutorando em Ensino pela Rede Nordeste de Ensino/Polo da Universidade Federal do Ceará (RENOEN/UFC), herikson.freitas@ifce.edu.br;

⁴ Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); Professora da Universidade Federal do Ceará/Faculdade de Educação (UFC/FACED); Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira (PPGE/UFC), do Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática (ENCIMA/UFC) e da Rede Nordeste de Ensino (RENOEN/UFC), raquelcrosara@ufc.br.

⁵ Doutor em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC); Professor da Universidade Regional do Cariri (URCA); Professor dos Mestrados Profissionais em Ensino de Física e em Educação (URCA) e da Rede Nordeste de Ensino (RENOEN/UFC), cicero.torres@urca.br.

INTRODUÇÃO

A necessidade de formação adequada para os professores foi um desafio recorrente no ensino remoto prevalente para as escolas públicas no Brasil durante os períodos mais críticos da pandemia da covid-19. Ainda assim, de acordo com Schimiguel *et al.* (2020), professores têm buscado o conhecimento em Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) para melhorar seu desempenho. Entretanto, os entraves da falta de infraestrutura tecnológica de alunos, professores e da escola pública em casa prejudicaram essa modalidade de ensino emergencial.

O ensino remoto emergencial é uma modalidade de ensino diferente da Educação à distância (EaD) que já se praticava, assemelhando-se apenas no que se refere ao uso de educação mediada pela tecnologia (JOYE *et al.*, 2020). Enquanto o ensino remoto tem como intuito ofertar acesso temporário aos conteúdos curriculares que seriam desenvolvidos presencialmente (HODGES, 2020).

A falta de infraestrutura adequada e formação suficiente para subsidiar as atividades desenvolvidas durante o ensino remoto é um dos fatores que o descaracteriza como EaD (JOYE, *et al.*, 2020). Os dados do Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa (INEP) de 2021 refletem essa realidade na rede pública de ensino, onde menos de 50% dos professores tiveram acesso a formação e adequação ao ensino remoto.

No período pandêmico correspondente aos anos letivos de 2020 e 2021, o professor de Ciências da Natureza precisou se readequar as mudanças curriculares propostas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que se trata de um documento de referência nacional, baseado na Lei nº 13.005/2014 do Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2018). A apropriação do novo currículo fez parte da prática docente de professores e esteve presente nas experiências de professores durante o período pandêmico.

As transformações na educação, nos últimos anos, causadas pela reformulação do currículo e a implementação de TDIC na modalidade de ensino remoto, abriram possibilidades de investigação sobre os diversos aspectos envolvidos na ressignificação dos saberes de professores de Ciências da Natureza na contemporaneidade mediante o uso de TDIC. Portanto, o objetivo deste estudo consiste em relatar a experiência de uma professora de Ciências da Natureza que vivenciou o ensino remoto emergencial ocasionado em razão da pandemia da COVID-19, socializando aquilo que foi empreendido como prática docente, os desafios enfrentados, as potencialidades didático-metodológicas de trabalho suscitadas, os saberes construídos e suas reflexões sobre o contexto experienciado. Para tanto, esta pesquisa

busca equilibrar uma discussão sobre os aspectos dos saberes e competências da professora, frente aos desafios impostos pela pandemia.

METODOLOGIA

Trata-se de um relato de experiência de uma professora de Ciências da Natureza que vivenciou a prática de ensino remoto em meio a adequação ao currículo proposto pela BNCC. As experiências foram vivenciadas durante sua atuação docente entre os anos letivos de 2020 e 2021, em uma escola municipal, localizada na periferia da Cidade de Parnaíba (PI).

O Relato de experiência é um tipo de produção de conhecimento, cujo texto trata de uma vivência acadêmica e/ou profissional em um dos pilares da formação universitária (ensino, pesquisa e extensão), cuja característica principal é a descrição da intervenção (MUSSI; FLORES; ALMEIDA, 2021). Portanto, este relato de experiência busca apresentar reflexões que emergem a partir de dados advindos das vivências apreendidas na jornada que propôs relatar. Os relatos buscam registrar a expressão das reflexões de uma professora de Ciências da Natureza que atuou no ensino remoto durante os dois anos pandêmicos.

Esse relato assume o formato de uma investigação educacional ao trazer reflexões sobre a vivência compartilhada pela docente, em uma perspectiva qualitativa e exploratória. A escolha da pesquisa exploratória se dá em virtude de esta proporcionar o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada por meio do trabalho de campo (LUDKE E ANDRÉ, 1986).

Neste sentido, análise dos dados foi estruturada a partir da Análise Interpretativa. Para Severino (2007, p. 94) esse tipo de análise consiste no pesquisador “[...] tomar uma posição própria a respeito das ideias enunciadas, e superar a estrita mensagem do texto. Conforme ressalta o autor, “é ler nas entrelinhas, é forçar o autor a um diálogo, é explorar a fecundidade das ideias expostas [...], numa perspectiva crítica e reflexiva.

O processo de análise interpretativa contribuiu para que as interpretações produzidas dessem materialidade e sentido as interpretações textuais. Dessa forma, a análise interpretativa “articula o linguístico com o social e o histórico” e se constitui a partir da relação ideológica, com a história e a linguagem (CAREGNATO E MUTTI, 2006).

Com isso, os dados analisados foram estruturados com o intuito de relatar a experiência da professora de Ciências da Natureza que vivenciou o ensino remoto emergencial, socializando o que foi empreendido como prática docente, os desafios

enfrentados, as potencialidades didático-metodológicas de trabalho, os saberes construídos e suas reflexões, frente aos desafios impostos pela pandemia.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A educação remota emergencial foi uma alternativa adotada por muitas escolas pública, sobretudo na cidade de Parnaíba, Piauí, com intuito de conter a disseminação do vírus da COVID - 19, que se configurou como pandemia em março de 2020 (JHU, 2021). Nessa modalidade de ensino predomina uma adaptação temporária das metodologias utilizadas no regime presencial, como a transposição de métodos de ensino presencial para o ambiente *online*, ainda limitados a livros didáticos, exercícios no caderno e avaliações formativas sem uso de ferramentas digitais mais elaboradas (ALVES, 2020; SCHIMIGUEL *et al.* 2020). Sobre essa questão, As primeiras atuações da docente no ensino remoto se deram com a utilização da ferramenta *WhatsApp*. Utilizando o livro didático no formato digital, a docente utilizava figuras e questões para desenvolver a aula por meio do aplicativo, utilizando os mesmos métodos de ensino presencial transpostos para o ambiente online.

O destaque para o uso de ferramentas tecnológicas de maneira improvisada e intuitiva pela professora leva a reflexões sobre quais foram os procedimentos iniciais do sistema de ensino para proporcionar essa modalidade de ensino. Segundo a professora, não houve nenhuma contrapartida da secretaria municipal inicialmente, apenas a mobilização da escola e dos professores na formação de grupos de *WhatsApp* com os alunos organizados por turmas para obter a comunicação e o desenvolvimento das aulas.

Os dados do INEP (2021) convergem com as afirmações, uma vez que na rede pública do Brasil houve pouco acesso dos professores a formação e adequação ao ensino remoto, e o acesso gratuito ou subsídio de internet para o aluno em domicílio também foi restrito, pois menos de 17% dos alunos da rede pública estadual e menos de 3% das redes municipais receberam esse auxílio em suas casas.

O ano de 2020 foi marcado também por mudanças na educação e no currículo do Ensino Fundamental. Vários municípios receberam livros alinhados à BNCC, embora os professores estivessem se readequando a essas mudanças desde 2019. Esse processo de adequação ao novo currículo, diante dos percalços que a pandemia provocou, apresenta-se como um dos desafios citados pela docente, afirmando as dificuldades em proporcionar o desenvolvimento das habilidades sugeridas no currículo devido aos diferentes contextos que

envolvem a realidade escolar. Esta realidade é discutida na pesquisa de Aguiar e Dourado (2018), ao destacarem aspectos presentes na metodologia de elaboração adotada pelo MEC para a construção desse currículo, caracterizando-o como um modelo centralizador de tomada de decisões, quanto nos seus consensos e dissensos que não foram suficientemente e pedagogicamente tratados como requer a matéria.

Quanto ao uso do aplicativo *WhatsApp* como uma forma de comunicação, diferente de um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), este processo se apresentou como uma estratégia comum nas escolas públicas por proporcionar vários cenários interativos entre alunos e professores no Ensino de Biologia (AMORIM; 2020). Entretanto, os alunos sofreram e ainda sofrem com a falta de internet e dos equipamentos eletrônicos, que muitas vezes, são compartilhados com outros moradores da residência. Uma pesquisa do Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação domicílios (2018) confirma essa realidade, ao afirmarem que 42% dos lares da região Nordeste não possuíam acesso à internet até 2018. Joye *et al.* (2020) levanta a questão dos preços elevados de equipamentos eletrônicos, distantes da realidade da maioria dos lares brasileiros.

As dificuldades de mediação no ensino e nos processos avaliativos eram presentes na prática de ensino da docente devido a infraestrutura precária do sistema de ensino em que atua, e com a educação remota, agravou-se, o que resultou na pouca participação dos alunos. No entanto, concordamos com Fluminham *et al.* (2013) ao afirmar que mesmo em um ambiente preparado, como os ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), existem dificuldades inerentes ao ensino, como a falta de *feedback* imediato que pode prejudicar a dinâmica da participação dos alunos e gerar desmotivação.

Sobre o exposto, Alves (2020) demonstra, em suas pesquisas, a realidade dos alunos de uma escola pública na Bahia, no que diz respeito a moradia em casas que têm pequenos espaços, onde muitas vezes não têm lugar para estudar. Essas questões sociais implicam na desmotivação e podem claramente causar a evasão escolar. Mesmo antes da pandemia, o Brasil já enfrentava problemas de evasão escolar concentrados nos grupos mais vulneráveis da sociedade, e com a pandemia, esses os grupos passam a enfrentar as maiores dificuldades para se manter aprendendo (UNICEF, 2021) e estudando. Sobre a evasão, ao final de 2020, poucos alunos continuavam nos grupos de *WhatsApp* interagindo nas aulas da docente e que entre as principais justificativas da ausência dos alunos estava na falta de aparelho celular e/ou computador e internet.

É necessário oferecer condições mínimas para atuação de alunos e professores nos ambientes virtuais de aprendizagem. Em junho de 2021 foi aprovada a Lei da conectividade

(Lei Nº 14.172, de 10 de junho de 2021), que destina 3,5 bilhões a estados, para a compra de pacotes de dados e dispositivos portáteis para alunos e professores (BRASIL, 2021). Esperançamos que a alocação desse recurso possa oferecer condições mínimas para o trabalho do professor que pretende continuar sua prática docente mediada pelas TDIC.

A pandemia da COVID - 19 provocou um cenário que evidenciou a *metamorfose da escola* descrita por Nóvoa (2019), ou seja, a escola em desagregação com os desafios da contemporaneidade, um processo histórico que provoca profundas mudanças na profissão docente e na formação de professores. A precariedade da infraestrutura de escolas públicas que não oferecem condições adequadas para o ensino mediado pelas TDIC, assim como a necessidade de apropriação do currículo imposto pela BNCC, demanda está que surgiu “coincidentemente” dentro do cenário pandêmico, alavancaram as incertezas no ensino e sobrecarregaram mais uma vez o professor.

No segundo ano da pandemia, o município de Parnaíba aderiu ao Google Sala de Aula e disponibilizou a plataforma para todas as escolas, bem como formações para os professores. Além disso, ofereceu aulas ministradas pelos professores da rede transmitidas pela rede de televisão local.

Ainda assim, evidencia-se nos últimos anos uma situação caótica das escolas públicas afetadas com a educação remota, refletida nos dados do INEP (2021), onde 90,1% delas não voltaram ao ensino presencial em 2020 e a maioria apresentou falta de estrutura para sustentar essa forma de ensino à distância.

Posto isso, o discurso de Gasparin (2007) é vivo nesse contexto: “*a escola é a expressão da sociedade na qual está inserida*”. E assim os males da educação nunca foram tão evidentes, porque a pandemia trouxe à tona uma série de desafios para a educação, sendo que estes não são exclusivamente oriundos do quadro da crise atual, mas sim resultado de uma trajetória política-institucional que não colocou a educação como prioridade de Estado (SILVA & SOUSA, 2020). Dentro dessa realidade, buscamos cada vez mais permear ideias como as de Paulo Freire (1996; 2015) que propõe uma educação reflexiva e dialogal, que aproxime o educando da sua consciência, portanto resistente e esperançosa.

Nesta perspectiva, afirma Para Paulo Freire (1996, s. p.) “É preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperar; porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é não desistir! Esperançar é levar adiante, esperançar é juntar-se com outros para fazer de outro modo [...]”.

Recorre a necessidade de compreender o fenômeno que envolve e promove as mudanças que levam à ressignificação dos saberes docentes desses profissionais. Os saberes de modo geral se constituem no tempo, vão desde a escolarização, dos cursos de formação até a prática profissional (NASCIMENTO *et al.*, 2019). Portanto, são construídos no decorrer da experiência profissional do professor, marcada por vivências que contribuem para ressignificá-los constantemente. Tardif (2002) e Pimenta (1999) defendem a importância da compreensão desses saberes e a necessidade de sua articulação para uma atuação docente plena.

A apropriação das TDIC pelos professores pode ser promissora para a inovação da educação após a pandemia (RONDINI; PEDRO; DUARTE, 2020). A educação mediada pelas tecnologias conectadas em rede é uma prática que deve se interessar por processos, relacionamentos e trocas estabelecidas entre e pelos sujeitos participantes do ato educacional (CARMO; FRANCO, 2019). E todo esse conjunto pode se constituir como Recursos Educacionais Abertos (REA), que de acordo com Freitas; Heidmann; Araujo (2021), têm em sua essência a diminuição das barreiras para a disseminação e crescimento do conhecimento e tem o potencial de contribuir com uma educação emancipatória, libertadora e esperançosa, nos moldes defendidos por Paulo Freire (1974) (FREITAS; HEIDMANN; ARAUJO *et al.*, 2021).

A professora relata que para os próximos anos atuando no ensino presencial, possivelmente não será mais a mesma, uma vez que o ensino remoto proporcionou o entendimento de que os pilares da educação precisam ser trabalhados juntos. Compreendeu que o “aprender a conviver” nunca foi tão necessário nesse período crítico e que a falta dele impossibilitou o desenvolvimento dos demais pilares. O aprendizado sobre o uso de tecnologias conferiu o lado positivo da experiência, entretanto a professora não visualiza um futuro tomado por elas, pois descobriu que a interação com os alunos é um dos pilares indestrutíveis e inerentes no processo de ensinar e aprender, portanto insubstituíveis dentro do fenômeno tecnológico que vem revolucionando a educação.

As inovações proporcionadas pelas TDIC têm o potencial de atingir a subjetividade do ser humano, portanto, é importante refletir sobre as diferentes formas de desenvolver um ensino contemporâneo que acompanha a evolução das TDIC. Um professor que compreende o currículo de sua disciplina e questiona-o, de modo a integrá-lo a sua prática, poderá promover um ensino emancipatório e libertador. Assim como uma formação adequada em TDIC condiciona o professor a promover inúmeras formas de representação de conteúdos e expressão da aprendizagem, possibilitando a construção de redes afetivas, redes de

reconhecimento e redes estratégicas, dentro de uma abordagem educacional sem barreiras para o aprendizado. Toda essa conjuntura pode levar o professor a aproveitar sua trajetória profissional para desenvolver a resiliência nas suas *práxis*, interpretando as crises e desafios do seu trabalho como aprendizagens significativas, valorizando as vivências da sua trajetória profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista o relato descrito, evidencia-se que muitos foram os desafios relacionados ao período pandêmico e os percalços para se manterem os níveis educacionais, onde o professorado esteve à frente de todo o processo. O escasso conhecimento relacionado as tecnologias digitais educacionais tornaram-se o primeiro desafio, além de dificuldade no acesso a materiais digitais e reprodução das aulas tradicionais, agora em ambiente virtual, dificultaram o dinamismo e interação no primeiro momento.

A carência de formação continuada que buscasse auxiliar o período de transição de aulas presenciais para aulas remotas contribuiu negativamente para o processo vivido até então. Outrossim, a ausência de recursos tanto para os docentes, quanto dos próprios alunos dificultaram e demonstraram ainda mais o abismo social que estudantes de escola pública vivem, além da deficiência de recursos físicos tecnológicos.

Para o segundo ano pandêmico, relatou-se uma melhora no fornecimento de plataformas digitais, como o Google Sala de Aula, além de formações docentes, que amenizaram, mas não conseguiram serem suficientes para retomar o que já havia ocorrido de dificuldade ao longo de um ano. O uso das tecnologias educacionais aprendidas durante o período pandêmico agora se torna uma possibilidade de melhoria das aulas expositivas, haja visto que os profissionais da educação já tiveram um primeiro contato.

Em síntese, o relato de experiência aqui apresentado, evidencia um recorte de uma das inúmeras realidades de professores e professoras que vivenciaram o período pandêmico e se mostraram verdadeiros soldados diante do caos instalado. O que demonstra a importância de trabalhos nesse sentido, com o potencial de desnudar a realidade educacional no período pandêmico que se tornou reflexo do passado, agravando problemas educacionais e apresentando novos desafios.

Por isso, sugere-se mais trabalhos pautados na temática do período pandêmico, também ampliando, por exemplo, a visão dos discentes ou de núcleos gestores e seus enfrentamentos antes, durante e após tudo que viveu-se entre os anos de 2020 e 2021.



REFERÊNCIAS

ALVES, L. Educação remota: entre a ilusão e a realidade. **Interfaces Científicas**, Aracaju, v. 8, n. 3, p. 348-365, 2020.

AMORIM, D. C. Potencial pedagógico do aplicativo *whatsapp* no ensino de biologia: percepções dos professores: percepções dos professores. **Redoc**, Rio de Janeiro, v. 4, p. 22, Maio/Ago, 2020.

BRASIL. **Lei Nº 14.172, de 10 de Junho de 2021**, que dispõe sobre a garantia de acesso à internet, com fins educacionais, a alunos e a professores da educação básica pública. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.172-de-10-de-junho-de-2021-325242900>, acesso em: 01/08/2021.

BRASIL, Ministério da Educação. **BNCC – Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. 396p.

CARMO; R. O. S.; FRANCO, A. P. Da docência presencial à docência online: aprendizagens de professores universitários na educação à distância. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 35, 2019.

CAREGNATO, R. C. A.; MUTTI, R. Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo. **Texto Contexto Enferm**, Florianópolis, 2006 Out-Dez; 15(4): 679-84.

CETIC (Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação). TIC Domicílios 2018. Disponível em: <https://www.cetic.br/tics/domicilios/2018/domicilios/A4/> . Acesso em: 15-08-2020

DELORS, J. (1998). **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez Editora.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 1 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREITAS, M.; HEIDEMANN, L. A.; ARAUJO, I. S. Educação nas sociedades dos conhecimentos: o uso de recursos educacionais abertos para o desenvolvimento de capacidades de ação emancipatórias. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 37, 2021.

FLUMINHAN, C. S. L.; ARANA, A. R. A.; FLUMINHAN, A. A importância do feedback como ferramenta pedagógica na Educação à distância. **In: Encontro de Ensino, Pesquisa e Extensão**, Presidente Prudente, 21 a 24 de outubro de 2013.



GASPARIN, J. L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 4. ed. rev. e amp. Campinas, SP: Autores Associados, 2007 (Coleção Educação Contemporânea).

HODGES, C. (et al). The Difference Between Emergency Remote Teaching and *Online Learning*. **EDUCAUSE Review**, 2020.

JOYE, C. R.; MOREIRA, M. M.; ROCHA, S. S. D. Educação a Distância ou Atividade Educacional Remota Emergencial: em busca do elo perdido da educação escolar em tempos de COVID-19. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 7, 2020.

JHU – John Hopkins University. Center for Systems Science and Engineering. “COVID-19 Dashboard”. John Hopkins University Website [14/05/2020]. Disponível em: <https://coronavirus.jhu.edu/region/brazil> . Acesso em: 19/11/2020.

MUSSI, R. F. F.; FLORES, F. F.; ALMEIDA, C. B. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 48, p. 60-77, 2021. DOI: 10.22481/praxisedu.v17i48.9010. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/9010>. Acesso em: 6 out. 2023.

NASCIMENTO, A. Q.; FAUSTO, I. R. DE S.; SANTOS, M. N.; FERREIRA, M. R. P.; SANTOS, S. S.; BOSQUÊ Jr., C. A. Os saberes da experiência e suas implicações na formação docente. **Revista Gestão Universitária**, 19/11/2019.

NÓVOA, A. Os Professores e sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, 2019.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de Professores: identidade e saberes da docência. In: Pimenta (org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 5ed. São Paulo, SP: Cortez, p.15-34, 1999.

RONDINI, C. A.; PEDRO, K. M. & DUARTE, C. dos S. Pandemia do covid-19 e o ensino remoto emergencial: mudanças na *práxis* docente. **Educação: Interfaces científicas**, v. 10, n. 1, p. 41–57. 2020.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, D. S. V.; SOUSA, F. C. Direito à educação igualitária e(m) tempos de pandemia: desafios, possibilidades e perspectivas no Brasil. **RJLB**, ano 6, nº 4, 961-979, 2020.

SCHIMIGUEL, J.; FERNANDES, M. E.; OKANO, M. T. Investigando aulas remotas e ao vivo através de ferramentas colaborativas em período de quarentena e Covid-19: relato de experiência. **Research, Society and Development**, v. 9, n.9, 2020.

TARDIF, MAURICE. **Saberes docentes e formação profissional**. Rio de Janeiro: Vozes, Petrópolis, 2002.

UNICEF. **Enfrentamento da cultura do fracasso escolar: reprovação, abandono e distorção ida-série**. Janeiro, 2021.