

# REORGANIZAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA NO PROCESSO DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES EM TEMPOS DE PANDEMIA

## DIDACTIC-PEDAGOGICAL ORGANIZATION IN THE PROCESS OF INITIAL TRAINING OF TEACHERS IN TIMES OF PANDEMIC

Shirlei de Souza Corrêa<sup>1</sup>

<https://orcid.org/0000-0001-9310-0454>

Sabryna Pereira<sup>2</sup>

<https://orcid.org/0009-0005-5112-0904>

Sidnei Grippa<sup>3</sup>

<https://orcid.org/0000-0001-8516-5821>

Edineia Pereira da Silva<sup>4</sup>

<https://orcid.org/0009-0009-8652-174X>

Recebido em: 08 ago. 2023.

Aceito em: 30 ago. 2023.

### RESUMO

Este trabalho tem como objetivo analisar o impacto que esse movimento de enfrentamento ao vírus teve sobre a formação inicial de professores no curso de licenciatura em Pedagogia. Foi desenvolvido com a técnica de grupo focal com sujeitos que são acadêmicos do curso de Pedagogia de uma instituição privada no litoral norte catarinense e posterior análise de conteúdo com base em Bardin (2017), que resultou em duas categorias, a saber: enfrentamento dos dilemas e novas possibilidades e descobertas. Os achados indicam que, embora algumas dificuldades de natureza híbrida tenham feito parte desse processo, como falta de interação pessoal entre os acadêmicos e docente e o excesso de atribuições em diferentes tarefas, a reestruturação curricular colaborou para a manutenção do processo de ensino e aprendizagem, sobretudo com a utilização das TICs, o que garantiu a autonomia dos acadêmicos na organização desse processo. Destaca-se que o período de pandemia não efetivou prejuízos ao processo de formação inicial no curso de Pedagogia.

---

<sup>1</sup> Doutora. Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI. E-mail: [shirleiscorrea@hotmail.com](mailto:shirleiscorrea@hotmail.com).

<sup>2</sup> Pedagoga. Centro Universitário Avantis – UNIAVAN. E-mail: [sabry.pereira@hotmail.com](mailto:sabry.pereira@hotmail.com).

<sup>3</sup> Doutor. Centro Universitário de Brusque – UNIFEFE. E-mail: [sidnei@unifebe.edu.br](mailto:sidnei@unifebe.edu.br).

<sup>4</sup> Doutora. Centro Universitário de Brusque – UNIFEFE. E-mail: [edineia@unifebe.edu.br](mailto:edineia@unifebe.edu.br).

**Palavras-chave:** Reorganização Didático-pedagógico. Formação Inicial. Pandemia. Ensino remoto.

### **ABSTRACT**

this work aims to analyze the impact that this movement to combat the virus had on the initial training of teachers in the pedagogy course. It was developed using the focus group technique with academics on the Pedagogy course at a private institution on the north coast of Santa Catarina and subsequent content analysis based on Bardin (2017), which resulted in two categories: facing dilemmas and new possibilities and discoveries. The findings indicate that, although some difficulties of a hybrid nature were part of this process, such as the lack of personal interaction between academics and teachers and the excess of assignments in different tasks, the curricular restructuring helped to maintain the teaching and learning process, especially with the use of ICTs, which guaranteed the autonomy of academics in organizing this process. It is noteworthy that the pandemic did not affect the initial training process in the Pedagogy course.

**Keywords:** Initial Training. Pandemic. Remote Teaching.

### **INTRODUÇÃO**

Os primeiros meses do ano de 2020 foram especialmente diferentes. O mundo viu a crescente evolução e disseminação de um vírus letal, de rápida transmissão e que deixou as pessoas em estado de alerta, sobretudo pelas poucas informações que a comunidade científica tinha reunido sobre esse vírus. A crescente transmissão do ocasionada pelo vírus Sars-CoV-2, que de escala local alcançou a escala global, obrigou a Organização Mundial da Saúde (OMS) a decretar, a partir de março de 2021, que o mundo estava vivenciando uma pandemia. Ações governamentais tomavam forma e tendiam ao enfrentamento das medidas necessárias, inclusive com *lockdown* em alguns lugares espalhados pelo mundo. Não se demorou muito para que os impactos desse movimento alcançassem e atingissem diversos setores (DANIEL, 2020). Na economia, por exemplo, viu-se a desaceleração da produção das indústrias mundiais, resultando em desempregos e reflexos negativos na manutenção do capital. Do ponto de vista político, muitas controvérsias revelaram ações de irresponsabilidade e inércia de alguns governantes – o que gerou uma onda de críticas e manifestações por parte da população que exigia ações mais evidentes ao enfrentamento da pandemia. Mas foi, certamente, no campo da saúde que os maiores impactos

aconteceram: profissionais em jornada aumentada, hospitais com vagas reduzidas e a indústria farmacêutica movimentando uma corrida para encontrar a vacina capaz de frear a disseminação do vírus.

Em meio a esse cenário de enfrentamentos em que se exigiram mudanças de hábitos das pessoas, que interferiu no trabalho, nos momentos de lazer, a Educação e o processo educacional foram diretamente afetados. A reclusão e o recolhimento tornaram-se imperativos para todos os estudantes dos países que seguiam as regulamentações da OMS. Com essa realidade estabelecida, a sociedade precisou se reinventar em todas as facetas cotidianas, buscando artifícios para o enfrentamento da pandemia e a conservação da Educação como direito básico. No Brasil, assim como em muitos países, nada com essa proporção, que impactasse na frequência dos estudantes às escolas havia acontecido antes de 2020. Com as escolas fechadas, crianças, adolescentes e adultos mudaram seus hábitos de estudos. Desde a educação infantil ao ensino superior, vimos mudanças na formatação das aulas, nas relações estabelecidas entre os estudantes e no envolvimento das famílias no cotidiano escolar. O processo de ensino passou a adotar plataformas digitais, tanto com aulas síncronas e assíncronas, a primeira em tempo real e a segunda com aulas gravadas, promoveu a emergência do ensino remoto em substituição ao formato presencial em todos os níveis e modalidades da educação (DANIEL, 2020; MURPHY, 2020).

Considerando o ineditismo do cenário e a escassez de estudos sobre o tema, esse estudo foi organizado com a intenção de analisar o impacto que esse movimento de enfrentamento aos efeitos do vírus teve sobre a formação inicial de professores no curso de licenciatura em Pedagogia. Para objetivos específicos tomamos os seguintes pontos: identificar as percepções dos acadêmicos do curso de Pedagogia sobre o processo de formação inicial em meio a Pandemia; analisar as dificuldades encontradas nesse período e sumarizar ações de enfrentamento às dificuldades encontradas.

Os sujeitos participantes foram acadêmicos do curso de licenciatura em Pedagogia de uma instituição privada do estado de Santa Catarina. Vale ressaltar que os sujeitos ingressaram em sua jornada acadêmica em formato semipresencial, num

sistema híbrido de formação, com aulas semanais e tutoria assistida. Sendo, portanto, um público com aproximação ao uso de plataformas digitais.

Tratando-se de uma pesquisa qualitativa, para a produção de dados optamos pela técnica de grupo focal, por entendermos que este é um instrumento facilitador para debates, questionamentos e trocas de experiências e aproximação dos envolvidos. Para o exercício de análise, optamos pela análise de conteúdo (BARDIN, 2017). Para tanto, além desses elementos introdutórios, esse estudo apresenta-se com diferentes tópicos, a saber: a) procedimentos metodológicos; b) discussão teórica; c) análises do material coletado e as considerações finais.

## **PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

Considerando ser este um trabalho de cunho qualitativo, apostamos no poder conferido a esta abordagem no que tange as pesquisas educacionais, pois possibilita maior flexibilidade diante da investigação de seus objetos de estudo, principalmente por considerá-los dinâmicos e singulares (BAUER et. al, 2002).

Do ponto de vista metodológico, optamos pelo uso da técnica de produção de dados de grupo focal. Trata-se de uma técnica de coleta de dados não estruturada que se desenvolve a partir de discussões no grupo e em grupo, sendo mediada por uma pessoa que assume essa função, priorizando um tópico específico.

Para a realização do grupo focal foram consideradas as recomendações de afastamento e isolamento social que a situação vivida de enfrentamento a pandemia nos impõe. Assim, o que geralmente acontece em momentos de encontros presenciais, em que as expressões faciais são consideradas, a postura e os movimentos corporais são elementos que contribuem para a pesquisa, nesse caso aconteceu de maneira diferente, uma vez que:

os grupos focais online – também chamados de grupos focais virtuais, mediados por computador ou eletrônicos – são grupos focais que têm lugar na internet, nos quais os participantes e o moderador se comunicam pelo computador. Assim como nos grupos presenciais, no modelo online o moderador segue um guia de entrevista elaborado anteriormente e estimula a interação entre os participantes, para que discutam o tópico proposto (ABREU et. al, 2009, p. 257).

Desse modo, conservando as condições profiláticas da quarentena, o grupo focal aconteceu de modo online. Foi utilizada a plataforma *Google Meet* e os sujeitos foram convidados com antecedência, por meio de um e-mail com as devidas apresentações metodológicas da pesquisa. Para a seleção dos sujeitos usamos o seguinte critério: acadêmicos do curso de Pedagogia que cursam o último período no ano corrente num Centro Universitário privado de Santa Catarina. Dos vinte sujeitos convidados, apenas nove aceitaram o convite e se colocaram à disposição para a realização da pesquisa.

O encontro online aconteceu no dia e hora marcados previamente. Nesse dia, os participantes que deram o aceite com antecedência receberam o link de acesso ao encontro. No entanto, nem todos os participantes que confirmaram se fizeram presentes, apenas seis pessoas participaram do encontro online. Esse número, segundo Braun e Clarke (2013), é considerado um número mínimo de participantes indicado para a realização de um grupo focal. Portanto, mesmo com seis participantes, vale afirmar que a não participação dos outros convidados não gerou prejuízo do ponto de vista do rigor metodológico para a realização do grupo focal.

No que concerne às considerações éticas, estas foram seguidas, sobretudo no que diz respeito ao anonimato e a confidencialidade dos dados. Embora o evento tenha sido gravado, as informações, os nomes e outros dados foram utilizados somente para fins da pesquisa. Vale ressaltar, inclusive, que os nomes dos sujeitos foram substituídos por espécies de flores, a fim de manter o anonimato. A tabela apresenta alguns dados dos sujeitos participantes:

**Tabela 1** - Identificação dos sujeitos.

Identificação	Idade	Sexo	Outra formação superior	Tempo entre o Ensino Médio e início Graduação	Formação em Magistério	Atua na Educação
Astromélia	40	Feminino	Não	20 anos	Não	Não
Violeta	30	Feminino	Não	10 anos	Não	Não
Girassol	21	Feminino	Não	--	Não	Sim
Orquídea	33	Feminino	Não	13 anos	Não	Sim
Margarida	42	Feminino	Não	25 anos	Não	Não
Rosa	26	Feminino	Não	5 anos	Não	Sim

**Fonte:** Os autores, 2021.

Com base Braun e Clarke (2013), entendemos que o grupo focal não se trata uma entrevista em que as respostas são únicas e findas, mas se trata de uma entrevista que permite que os entrevistados dialoguem sobre as questões, repensem suas respostas, se complementem no sentido afirmativo ou não. Com base nesse potencial, o mediador utilizou alguns questionamentos como elementos de tema gerador, indispensável para desencadear as discussões, a saber: qual o impacto da pandemia na sua vida pessoal? Como as restrições de convívio social afetaram o seu cotidiano? Essas mudanças no seu cotidiano interferiram no seu processo formativo? Que ações são/foram criadas para o enfrentamento desses desafios? Em sua opinião, há algum tipo de prejuízo para o seu processo de formação?

Num clima colaborativo e de entendimento mútuo, essas questões foram discutidas e muitas outras derivaram dessas, sobretudo aquelas relativas ao cotidiano vivido em tempo de pandemia, a relação de afastamento de membros da família, a sensação de solidão, as dificuldades para a realização dos estudos e, principalmente, as ações desenvolvidas para enfrentar as consequências que a pandemia impôs durante o processo formativo.

Num período posterior, as informações foram transcritas e utilizadas para o processo de análise que aconteceu com base em Bardin (2017), tendo a análise de conteúdo como base. Após as etapas recomendadas pela autora, chegou-se à elaboração de duas categorias, a saber: enfrentamento dos dilemas e novas possibilidades e descobertas.

## FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

A formação de professores vem assumindo papel importante nos debates e discussões sobre o tema em muitos países. Um dos motivos deve-se ao fato de que muitos países estão longe de “atingir os padrões mínimos necessários para colocar a profissão docente à altura de sua responsabilidade pública” (GATTI e BARRETO, 2009, p. 8), e por isso faz-se necessário problematizar essa prática. No Brasil, por exemplo, muitas são as discussões sobre a fragmentação formativa, a busca pela articulação curricular e a necessidade de discussões sobre a didática.

Com o movimento de democratização do ensino superior, uma expansão de oferta de cursos de formação de professores por meio de licenciaturas pode ser observada. Com o crescimento de ofertas de ensino a distância e organizações didáticas e curriculares com características híbridas, as transformações estruturais contribuem para estabelecer um cenário marcado pelas tendências mercadológicas, o que pode gerar um crescimento desenfreado na oferta de cursos de formação inicial, marcados, em alguns casos, pela dissociabilidade entre teoria e prática (TARDIFF; LESSARD, 2005).

Por tratar-se de um movimento dinâmico, o processo de formação de professores, bem como a instituição de políticas públicas passou por períodos de inconstância. Modificações na estruturação e na formatação de programas, projetos e ações são constantes e nos permitem entender que esses desdobramentos da formação de professores devem ser compreendidos por meio de uma análise histórica, considerando elementos políticos, sociais e culturais que influenciam esse processo.

Considerando essas contribuições históricas acerca do processo de formação de professores, Gatti (2010, p. 1356) afirma que “[...] a formação de docentes para o ensino das “primeiras letras” em cursos específicos foi proposta no final do século XIX com a criação das Escolas Normais [...]”. Corroborando, Saviani (2009, p. 144), aponta que esta necessidade de formação docente remonta ao século XVII, “mas a questão da formação de professores exigiu uma resposta institucional apenas no século XIX, quando, após a Revolução Francesa, foi colocado o problema da instrução popular.” Para esse autor é possível delimitar alguns marcos históricos:

1. Ensaio intermitentes de formação de professores (1827-1890). Esse período se inicia com o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruir no método do ensino mútuo, às próprias expensas; estende-se até 1890, quando prevalece o modelo das Escolas Normais.
2. Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932), cujo marco inicial é a reforma paulista da Escola Normal tendo como anexo a escola-modelo.
3. Organização dos Institutos de Educação (1932- 1939), cujos marcos são as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933.
4. Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971).
5. Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996).
6. Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006) (SAVIANI, 2009, p. 144).

Com base nesses marcos históricos entendemos que o processo de formação inicial do curso de Pedagogia passou por modificações estruturais na organização e funcionamento. E foi após a democratização do país, na década de 1990, com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB/1996) que a educação brasileira foi regulamentada e as normativas para a formação de professores foram estabelecidas. No texto do artigo 62 da LDB percebemos uma tendência à obrigatoriedade de formação superior para o exercício da docência:

A formação de docentes para atuar na educação básica é realizada em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 1996, s/p). Nas últimas décadas, a Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) – Conselho Pleno, nº 1, de 15 de maio de 2006, estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's) para o curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura, “definindo princípios, condições de ensino e de aprendizagem, procedimentos a serem observados em seu planejamento e avaliação”. No texto do artigo 2º, estabelece as áreas de atuação contempladas nesta formação:

Art. 2º As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (CNE, 2006, p. 11).

No entendimento de Paulo Freire, o processo de formação é um processo de transformação, uma vez que quanto mais o profissional se capacita e sistematiza suas experiências, “mais se utiliza do patrimônio cultural, que é patrimônio de todos e ao qual todos devem servir, mais aumenta minha responsabilidade com os homens” (FREIRE, 1979, p.10).

Nessa linha, o CNE, em suas DCN's, determina algumas regulamentações para o processo formativo:

Art. 6º A estrutura do curso de Pedagogia, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, constituir-se-á de: I - um núcleo de estudos básicos que, sem perder de vista a diversidade e a multiculturalidade da sociedade brasileira, por meio do estudo acurado da literatura pertinente e de realidades educacionais, assim como por meio de reflexão e ações críticas [...] (CNE, 2006, p. 11).

Tardif (2002) defende a pluralidade dos saberes oriundos de várias esferas e que podem ser advindos de seu contexto profissional e de suas experiências individuais, uma vez que a experiência pode ser uma condição para a aquisição e produção dos saberes. Para o autor, há um desmembramento destes saberes em: “Saberes da Formação Profissional”, o adquirido durante a formação; “Saberes Disciplinares”, conteúdos aprendidos em campos de conhecimentos específicos; “Saberes Curriculares [...] apresentam-se concretamente sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos), que os professores devem aprender a aplicar” e “Saberes Experienciais”, ou seja, os adquiridos com a prática pedagógica. Sobre a importância deste último, Tardif, Lessard e Lahaye (1991) afirmam:

Não se encontram sistematizados no quadro de doutrinas ou teorias: eles são saberes práticos (e não da prática: eles não se aplicam à prática para melhor conhecê-la, eles se integram a ela e são partes constituintes dela enquanto prática docente) [...] são a cultura docente em ação (TARDIF, LESSARD e LAHAYE, 1991, p. 22).

Quanto às discussões sobre estes saberes, que são adquiridos com a experiência cotidiana, cabe ponderarmos a insegurança que muitos acadêmicos têm para ingressarem ao mercado de trabalho. Para Silva (1997) este temor ocorre quando o acadêmico se vê mudando da posição de estudante para professor e que sobre ele lhe recai um grande encargo.

As didáticas aplicadas pelos professores universitários devem ser empregues, de forma que toda a gama de discentes possam compreender de que forma será possível aplicar a teoria a sua prática efetivamente, cautelosamente lembrando

também, que cada educando aprende de uma forma singular, então esta mediação deve abraçar todo o grupo envolvido:

[...] não se pode a rigor falar de uma didática “geral”, nem de métodos gerais de ensino aplicáveis a todas as disciplinas. A didática somente faz sentido se estiver conectada à lógica científica da disciplina que é ensinada. [...] respeitando suas peculiaridades epistemológicas e metodológicas (LIBÂNEO, 2008, p. 67).

Em 2015, o CNE, estabeleceu uma nova Resolução, nº 02 de 01/07/15, que propõe definições as DCN's, principalmente no que tange aos seus princípios e fundamentos para a formação do professor, tendo o intuito de conhecer como o documento estabelece os saberes necessários à prática pedagógica. A normativa deixa explícita a necessidade de construir uma identidade nos cursos de licenciaturas para um maior profissionalismo docente.

Nesta resolução, em seu artigo 5º, já indicava a necessidade de uma formação visando à adaptação desses futuros docentes as modificações que a educação perpassa “acompanhando as transformações gnosiológicas e epistemológicas do conhecimento” (BRASIL, 2015, p. 6).

Em substituição a resolução anterior (nº 02/2015), a nova resolução, datada de 20/12/2019, nº 2, emitida pelo CNE, estabelece a BNCC – Base Nacional Comum Curricular, como referência na formação de docentes, devendo ser “implementada em todas as modalidades dos cursos e programas destinados à formação docente” (BRASIL, 2019, p. 2). A Resolução aprovada traz diretrizes para que os cursos de formação sejam mais voltados para o ensino aliado à prática profissional, com a exigência de vivências em escolas de Educação Básica desde o início do processo formativo na graduação.

Em seu art. 4º, são elencadas as competências específicas, sob três dimensões fundamentais: conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional, com seguintes ações a serem respeitadas:

§ 1º As competências específicas da dimensão do conhecimento profissional são as seguintes: I - dominar os objetos de conhecimento e saber como ensiná-los; II - demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem; III - reconhecer os contextos de vida dos estudantes; e IV - conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais. § 2º As competências específicas da dimensão da prática profissional compõem-se pelas seguintes ações: I - planejar as

ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens; II - criar e saber gerir os ambientes de aprendizagem; III - avaliar o desenvolvimento do educando, a aprendizagem e o ensino; e IV - conduzir as práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, as competências e as habilidades. § 3º As competências específicas da dimensão do engajamento profissional podem ser assim discriminadas: I - comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional; II - comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender; III - participar do Projeto Pedagógico da escola e da construção de valores democráticos; e IV - engajar-se, profissionalmente, com as famílias e com a comunidade, visando melhorar o ambiente escolar.

Além disso, metade da carga horária passa a ser destinada à aprendizagem dos conteúdos específicos que os futuros professores irão ensinar, assim como ao domínio pedagógico desses saberes (ou seja, como eles devem ser ensinados). Na proposta defendida e divulgada por meio das novas DCNs, esse é o cerne da formação inicial docente no Brasil.

## **ENFRENTAMENTO DOS DILEMAS**

As discussões teóricas e conceituais que tem como base o materialismo histórico e o movimento dialético propõem que a aprendizagem se fundamenta a partir das relações interpessoais, das trocas de ideias, das vivências e das trocas de experiências. Neste sentido Vygotsky (1998) elucida que o aprendizado ocorre quando há interação com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Ainda, corroborando com esta mesma linha de raciocínio, Freire (2016, p. 135) propõe que “o diálogo se constitui como uma necessidade existencial [...] é o encontro entre os homens, intermediado pelo mundo, para nomear esse mundo”. Considerando essas questões teóricas, a primeira categoria de análise ganha corpo.

Os sujeitos relataram que uma das implicações que dificulta o processo de formação no período de pandemia e a garantia de que a troca de experiências aconteça, dá-se ao afastamento integral entre os acadêmicos e entre os acadêmicos e docentes.

Com essas mudanças há um sentimento de solidão por parte dos acadêmicos:

[...] por mais que fosse apenas um encontro semanal, mas a gente aprendia bastante, inclusive com o com o professor, porque a conversa surgia e daí a gente ia moldando soluções para aquelas situações que aconteciam, agora parece muito mais um monólogo do que uma interação e essa falta de interação eu particularmente senti falta (ASTROMÉLIA).

Por meio dessa contribuição, percebemos que estamos diante de um novo desafio para a produção de sociabilidades e laços coletivos na elaboração do processo formativo nas licenciaturas. Se a proximidade física foi impedida, mesmo que em período determinado, há ainda, ou mais ainda, a necessidade de encontros e trocas de experiências. As brincadeiras indiretas, as trocas de olhares, as relações que se estabelecem sem a necessidade de expressão oral também são elementos de interação. A hora do intervalo, o café coletivo, a volta no corredor são, também, importantes momentos de troca de experiências e contribuem para o processo de aprendizagem.

O ser humano é um ente social. Ele não se cria e não vive sozinho. Depende dos seus pares para aprender e se desenvolver. A sua identidade é definida justamente no encontro com o outro. Por ser um ser social, precisa organizar esta vida de tal modo que ela possa justamente chegar a sua plenitude ao lado de outras pessoas (BAADE et al., 2020, p.95).

Na mesma linha, outro sujeito concorda que a falta de interação tem impactado na organização do ensino: em um ensino menos sólido, quando fala que “no online o pessoal ficou mais quieto, não sei se por vergonha, as vezes a professora falava uma coisa e alguém falava um exemplo, e isso ajudava, a participação era diferente” (ORQUÍDEA). Para Baade et al. (2020, p. 02) nesse período de adaptações, “o professor precisou vencer desafios e quebrar paradigmas na utilização das tecnologias digitais para o desenvolvimento do seu trabalho”. Mais do que isso, o isolamento social representou para os professores a necessidade de repensar a própria educação. Rosa e Violeta também sentiram essa dificuldade. Violeta relatou que precisou se adequar a esta nova modalidade de ensino e que antes tinha a presença da professora e colegas de estudos e que as trocas contribuíam para a aprendizagem: “uma ajudava a outra, os trabalhos em grupo eram muito legais, havia brincadeiras, era mais divertido e assim não, temos que buscar na Internet, sozinhos é muito mais difícil”.

Aliado a esse distanciamento que a pandemia impõe e as dificuldades que se apresentam no processo formativo, outra observação é registrada: “se fosse assim todo mundo com a câmera ligada, parece que a gente conseguiria olhar o que uma fala, o que a outra fala, interagir, como se estivéssemos em uma sala de aula”. E complementa: “mas assim, com a câmera desligada, a gente nem está se enxergando (ASTROMÉLIA).

A observação desse sujeito foi reiterada pelos outros participantes que evidenciaram desconforto com a situação. Eles foram unânimes ao afirmarem que a maioria dos acadêmicos usa a câmera desligada, o que contribui, na visão deles, para aumentar a sensação de afastamento. Rosa afirma que se sente sozinha e que as vezes fica constrangida, principalmente “quando a professora convida os alunos para abrir a câmera, quando ela conversa sobre outro assunto e as minhas colegas não respondem e deixam a professora no vácuo, eu fico sem graça pela professora”.

Outra questão que garante essa sensação de afastamento problematizada pelos sujeitos diz respeito à falta de participação ou interação efetiva nas aulas que ocorre devido aos acadêmicos não se compenetrarem totalmente nas aulas, dispersando-se para a realização de outras atividades cotidianas. “Às vezes a professora chama o nome do fulano, convida para uma discussão mesmo, e ninguém responde” (GIRASSOL). Quanto à essa questão, há apoio no fato de que o cotidiano exige muito de quem em jornada dupla, trabalha e estuda. Esse agito da vida diária está presente, como uma dificuldade para o processo formativo, também no período da pandemia. Os sujeitos apontaram em suas falas que estão divididas com a vida acadêmica, afazeres domésticos, família e trabalho, percebe-se que estão se sentindo sobrecarregadas com o “novo normal” que a Pandemia impôs e que acabam deixando de se dedicar integralmente ao processo de formação, conforme apontado por Girassol:

Por ter essa função, câmera desligada, áudio desligado, tu como professor não sabe se teu aluno “ta” te vendo, o que ele “ta” fazendo, então tu está fazendo mil e uma coisa e teu professor não sabe, e tu não “ta” prestando atenção, porque tu “ta” ocupada, cheia de coisas pra fazer, a vida é corrida. Trabalha o dia inteiro, tem comida, a casa, roupa, tudo pra fazer... meio que se fosse uma regra, ter que ligar a câmera e ter que ficar ali, ser obrigada, eu acho que a gente se dedicaria mais. Porque eu assisto a aula, mas muitas vezes “to” lavando a louça, “to” terminando a comida, “to” ajeitando a casa. “To” ouvindo, mas não “to” adquirindo aquele conhecimento que a “profe” “ta” falando, só “to” ouvindo. (GIRASSOL).

Para Dias e Pinto (2020) não se pode esquecer que saúde física e saúde mental andam juntas. A duração prolongada do confinamento, a falta de contato pessoal com os colegas de classe, o medo de ser infectado, e ainda a falta de espaço em casa são pontos que devem ser considerados. Principalmente quando se fala de um universo feminino, como esse da pesquisa, que apresenta historicamente um cotidiano carregado de atribuições às mulheres na criação de filhos, na organização da casa e no trabalho externo. Macêdo (2020) aponta essa pesada carga quando explicita que:

[...] a responsabilidade pelo trabalho doméstico formal ou não, ainda é, no Brasil, exclusivamente destinada às mulheres, representando uma desigualdade entre os gêneros masculino e feminino. Esse trabalho é marcado por dor, opressão e adoecimento, principalmente diante da naturalização da posição subalterna que a mulher ocupa na sociedade e na hierarquia da estrutura familiar tradicional, que a leva à exaustão diante dos cuidados requisitados por todos os membros da família (MACÊDO, 2020, s/p).

Para Orquídea esse fato é vivido no seu cotidiano, quando relata as dificuldades em conciliar os cuidados dos filhos com os encontros de ensino remoto, principalmente quando tem que dividir o espaço da casa que adaptou como sala de aula com as crianças que também adaptaram o mesmo espaço, mas como espaço de brincadeiras. Rosa também aponta dificuldades nesse sentido e afirma que vive adaptando os espaços e os horários para poder fazer os trabalhos e frequentar as aulas.

Essa necessidade de conciliar os espaços domésticos com espaços educativos, de dividir os instrumentos tecnológicos entre os membros da família, ou seja, de reconfigurar os tempos e espaços do convívio familiar e arranjar, portanto, esses novos tempos e espaços de formação são ainda mais difíceis quando esse papel é assumido pela mulher. Os enfrentamentos do vírus e as consequências da pandemia estão mais fadados a interferirem diretamente na rotina na vida das mulheres.

Percebe-se pela solicitação dos participantes que novas posturas seriam necessárias para minimizar esse efeito colateral da falta de socialização entre as estudantes, conforme bem expressadas por Girassol, que propõe uma solução assertiva: “Se fosse uma regra, ter que ligar a câmera e ter que ficar ali, ser obrigada, eu acho que a gente se dedicaria mais”. Astromélia concorda com tais afirmações, quando declara:

O que eu acho que iria mudar as aulas remotas seria essa interação com o aluno, de imagem, porque veja só, quanta coisa que uma fala e vai surgindo. Talvez o simples fato de a instituição colocar como regra, como participação dos alunos, se estarem aqui conectados. Estamos aqui conversando, com câmera ligada, um está concordando, o outro discordando, mas estamos interagindo e o assunto fica aprofundado (ASTROMÉLIA).

Sobre a legalidade de tal imposição, Bordas (2020) pondera que permanecer com a câmera e o microfone ativados, não pode ser uma obrigatoriedade, mesmo que isso possa causar algum prejuízo no desenvolvimento da aula. Sendo assim, compreende-se que a autonomia é um direito do acadêmico e seu comprometimento é parte do seu processo formativo e a busca para atividades de um profissional instigador e pesquisador.

Outro apontamento dos sujeitos é sua inibição em decorrências das aulas remotas serem gravadas. Segundo eles isso os deixa com a sensação de falta de liberdade para se expressarem livremente. Acerca desta observação, Bordas (2020) afirma que:

[...] qualquer gravação, publicação ou divulgação de aulas pressupõe a concordância dos envolvidos. No caso específico da transmissão e gravação de aulas e outras atividades de ensino remoto, não há necessidade de que essa concordância seja formalizada individualmente e por escrito, desde que fique claro que a pessoa foi alertada da gravação, da finalidade a que se propõe e da alternativa de se opor à exposição de sua imagem. Nesse último caso, havendo oposição, qualquer divulgação deverá ser previamente editada de maneira a que imagem desautorizada não apareça na transmissão. [...]O aluno que se opõe à gravação terá a liberdade, obviamente, de desativar sua câmera de computador. Mas mesmo que não o faça e tenha, de forma expressa, registrado sua vontade de não ser gravado, não poderá o material ser disponibilizado sem a devida edição, suprimindo sua imagem e sua voz (BORDAS, 2020, s/p).

Percebemos, portanto, que se de um lado os usos das tecnologias garantem autonomia para os acadêmicos decidirem sobre suas participações e sobre suas atuações, por outro lado exigem cuidados e rigor metodológico por parte da postura do docente, que deve, segundo a contribuição do autor citado, garantir liberdade de escolha quanto à participação ou não durante a aula. Conforme problematizado por Santos et al. (2020), não há dúvidas que o avanço tecnológico tem trazido facilidades para a prática da docência, sobretudo com relação ao acesso à informação, transformando, inclusive, o ofício do professor. No entanto, há a necessidade de uma reorganização na sua própria prática profissional, repesando e reorganizando suas ações pedagógicas.

Para que esse diálogo fluísse com maior naturalidade, os sujeitos registraram seu desejo de que as aulas fossem mediadas com mais questionamentos, vejamos:

Talvez fazer aulas assim, que a professora fale do assunto, uma introdução, mas que depois entrasse com perguntas sobre o assunto e então conseguiríamos prestar atenção no que ela está falando, porque teremos que responder, dar nossa posição e falar sobre o assunto, seria uma estratégia legal (GIRASSOL).

Nesta perspectiva, percebemos uma crítica não à atuação, mas à postura do docente que, segundo os sujeitos, pouco prioriza, por meio das escolhas metodológicas, a interação entre os acadêmicos. Essa crítica, no entanto, embora pontual, não diz respeito à atuação profissional e organização das aulas, mas refere-se especificamente a exigência de participação dos acadêmicos. Para Dias e Pinto (2020) esse é um fato marcado pelo pouco conhecimento por parte dos docentes de métodos e instrumentos que podem ser utilizados no ensino remoto. Na visão dos autores, os docentes de todas as etapas e modalidades foram pegos de surpresa e estão se adaptando para o enfrentamento desse momento impar para a Educação mundial.

Na contramão da responsabilização única do docente, outro aspecto apresentado foi o desconforto que alguns sujeitos possuem ao expressarem suas opiniões. Um dos impedimentos, segundo Margarida, é a timidez, já que se considera tímida e insegura, com “bastante dificuldade em falar”.

Na mesma linha que aponta certas dificuldades de participação das aulas, Astromélia relata certo desconforto na participação das aulas: “Porque se eu falo, a outra não fala, parece que eu falo muito e vou dar uma de chata na aula, as vezes tenho vontade de interagir, mas ninguém fala nada e fica todo mundo quieto”.

Seja por questões pessoais vinculadas à insegurança, seja por dificuldades encontradas no cotidiano em tempos de enfrentamento da pandemia, é fato que muitas questões emergiram das contribuições dos sujeitos da pesquisa e contribuíram para a socialização de informações diante desse fato recente e marcado por poucos estudos ou estudos ainda em andamento.

Contudo, embora algumas dificuldades tenham sido pontuadas, faz-se importante destacar que outras considerações foram discutidas pelos sujeitos e merecem, a partir de uma nova categoria, uma análise detalhada.

## NOVAS POSSIBILIDADES E DESCOBERTAS

Com o período marcado pelo enfrentamento da pandemia, com as escolas e universidades fechadas, com o convívio social afetado e em meio a muitas incertezas, com um vírus ainda sem cura e sem possibilidade de imunização, a palavra segurança foi imperativa nas discussões com os sujeitos participantes. Para Astromélia, “segurança é primordial nesse momento. Poder dar continuidade aos estudos, estando seguros é uma coisa muito boa”. Na mesma linha, Orquídea e Margarida concordaram e afirmaram que diante das ameaças constantes da pandemia, com os hospitais com a lotação máxima e com muitas pessoas que desrespeitam as regras, é um privilégio, segundo os sujeitos, estar em casa, em segurança e sem prejuízos para os estudos.

Para Girassol, além da segurança de estar longe de aglomerações e, teoricamente mais seguro em relação ao vírus, há o fato de estar no conforto de casa. Para esse sujeito existem muitos benefícios em poder estar em casa nesse período: “eu moro 20 quilômetros de distância da faculdade, o que levava muito tempo para chegar, geralmente chegava atrasada. Assim não, estou em casa e tenho mais disponibilidade para assistir a aula”. Para Astromélia o fato de não precisar sair do trabalho e enfrentar o trânsito para chegar à aula é um fato positivo. Para Orquídea, não há lugar mais confortável para assistir as aulas do que seu próprio quarto.

Ainda no que tange ao conforto para estudar, os sujeitos foram unânimes em afirmar que sentiram falta de material impresso para a realização dos estudos. Inicialmente, conforme explicita Margarida, foi difícil estudar sem os livros impressos – material disponibilizado pela instituição, afirmando que sentiu falta do contato com o material. No entanto, os sujeitos foram unânimes novamente ao afirmarem que, a partir dessa mudança – sem os livros impressos e com os livros no formato digital, se reinventaram e descobriram novas possibilidades de estudos.

Os sujeitos reconhecem que as aulas remotas estimularam a busca pelo conhecimento de forma autônoma. Orquídea pondera que o ensino remoto abriu novas possibilidades e diferentes estímulos para a busca do conhecimento. “Antes eu me apegava totalmente ao livro impresso, mas agora assim online, precisamos ir muito

mais atrás para dar conta”. Rosa relembra que o uso do livro físico era mais fácil e podia estudar em lugares que não tinha acesso à internet. Para Astromélia, agora a responsabilização está mais evidente: “Nós que aprendemos, nós que pesquisamos. E aí tem dois lados, a pessoa pode deixar rolar e aprender menos, ou ela pode escolher aprender mais, porque é obrigatório se esforçar mais”.

Essa necessidade de adaptação na organização dos momentos de estudo, dos tempos e, sobretudo dos currículos é imperativo diante desse movimento. No que tange ao enfrentamento da pandemia no contexto educacional, por exemplo, algumas pesquisas estão surgindo para propiciar uma nova configuração na organização dos estudos e apontam que cabe às instituições com propósito educativo mostrarem que suas estruturas não são tão rígidas, portanto, a palavra de ordem é a flexibilidade (VIEIRA, RICCI, 2020).

Outro ponto importante que tem contribuído para o aprofundamento dos estudos, segundo os sujeitos da nossa pesquisa, é a possibilidade de maior interação com as tecnologias. Diante do formato das aulas remotas, síncronas ou assíncronas, faz-se necessário o domínio por parte dos acadêmicos sobre as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs). Nesse sentido, as TICs são instrumentos de mediação que não garantem a aprendizagem por si só, mas configuram uma reorganização dos currículos e garantem a mediação e a aproximação entre os sujeitos.

Esse entendimento de que as TICs são elementos de mediação e não de responsabilização da aprendizagem é bem entendido entre os sujeitos. Girassol salienta que desconhecia ferramentas como Google Meet ou Canva, que nunca havia sentido curiosidade para descobrir, mesmo quando teve oportunidades durante o período de ensino híbrido. No entanto, segundo o sujeito, hoje já consegue utilizá-los com tranquilidade. Para Orquídea e Astromélia a experiência foi parecida. Os sujeitos relataram que sofreram com a mesma dificuldade, já que não eram adeptos do uso das TICs no contexto da formação, mas com a necessidade e o uso constante sentem-se seguros e satisfeitos.

Sobre essa aproximação com o uso das TICs e essa relação de segurança, Rosa afirma que a docente da turma é incentivadora e responsável por isso. Para esse sujeito:

Como a professora usa elementos de tecnologia durante as aulas e sempre nos convida para fazer apresentação, para assumir na aula, daí eu acabei incorporando essa necessidade e me obriguei a aprender para usar no meu cotidiano. E tudo isso é muito bom, pois uso também com meus alunos, já que dou aula também, ou seja, eu adapto o que eu aprendo para meus alunos (ROSA).

Dessa forma, em um contexto marcado pela troca de experiências, o sujeito se reconhece na sua possibilidade de superar o imediato, o que está dado e o uso das TICs são aliadas nesse processo. (COSTA et. Al, 2015). Ainda sobre a mediação do docente com os acadêmicos e aproximação com as tecnologias, Orquídea relata que “gosta quando a professora apresenta slides, a gente consegue acompanhar melhor o que ela está falando, eu acho que ela está tentando da melhor forma possível”. Para a colega: “Está sendo um desafio pra nós e pra ela também, me coloco no lugar dela, ela tá se esforçando bastante” (GIRASSOL). Para Astromélia, que afirma que “nossa professora é muito boa, então o que ela prepara para aquela aula é bom, as atividades diferentes com sites diferentes é sempre interessante”, nos mostram que a tutora tem mediado seu conteúdo de forma eficaz, valendo-se do uso das TICs, importante aliadas no cenário atual, pondo em prática os conceitos já apresentados por Zabalza (2004) quando enaltece a fim de melhorar o aprendizado dos alunos e contemplar a heterogeneidade dos mesmos, o uso de tecnologias é fundamental para atingir seus objetivos:

O objetivo da docência é melhorar os resultados da aprendizagem dos alunos e aperfeiçoar a sua formação. Isso implica, sem dúvida, grandes esforços didáticos para adequar a organização dos cursos e métodos de ensino utilizados aos diferentes modos e estilos de aprendizagem dos alunos e aos seus diversos interesses profissionais, já que se trata de adultos. As estratégias às quais os estudantes recorrem para aprender, os problemas que vão enfrentar nesse processo, a forma como é afetada a aprendizagem pela incorporação das novas tecnologias ou pelas novas situações de aprendizagem (Ensino à distância, por exemplo), constituem elementos que permanecem ainda em uma zona relativamente desconhecida do conhecimento profissional. Porém os professores são levados a transitar em um contexto cada vez mais heterogêneo de estudantes, os quais têm diversos interesses, diversas motivações, capacidades e expectativas (ZABALZA, 2004, p.189).

A fala de Rosa aponta no sentido de que o processo de aprendizagem por meio de aulas remotas não tem prejudicado o desenvolvimento dos sujeitos. “Eu tenho

aprendido muito, por exemplo, assisti uma apresentação de trabalho das colegas, tudo pelo computador e aprendi muitas coisas. Depois, quando fui apresentar o meu trabalho, até editei um vídeo e fui bastante elogiada”. Entendemos, diante desse processo, que “foi demandada, por parte dos docentes, a capacidade de experimentar, inovar, sistematizar esse conhecimento [...], fazendo o melhor uso possível dessas ferramentas, cujo uso, para muitos, era até então desconhecido”. (VIEIRA, RICCI, 2020, p.03).

Percebemos por meio das falas dos sujeitos que esses estão vivenciando um período de crescimento no mundo acadêmico, de aprendizagem e de desafios. Enfrentando a produção do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), que vem acontecendo de forma totalmente remota, os sujeitos em sua maioria, discorrem que a distância é um desafio, mas que o uso das TICs tem beneficiado esse processo. Para Margarida será inesquecível socializar seu trabalho de modo remoto, por isso já vem se preparando para uma apresentação com uso das TICs. Rosa completa, “vou me preparar e chamar meus convidados para assistirem à apresentação, como se fosse presencial, porque é uma conquista ainda maior”.

Com base nas contribuições dos sujeitos percebemos um enfrentamento à proposta de ensino remoto onde a adaptação foi positiva e contribuiu para que a aprendizagem não fosse prejudicada. Margarida reconhece estar satisfeita e afirma que esse período foi um ano de reflexões e mudanças. Orquídea afirma que “todo mundo conseguiu se reinventar, buscar outras formas de aprender” e complementando com as falas de Girassol: “Professores, uma das únicas profissões que consegue se reinventar”.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O presente trabalho que teve como intuito analisar o impacto que esse movimento de enfrentamento ao vírus teve sobre a formação inicial de professores no curso de licenciatura em Pedagogia, foi desenvolvido com a técnica de grupo focal com sujeitos que são acadêmicos do curso de Pedagogia de uma instituição catarinense.

O discurso dominante dos sujeitos participantes apontou que uma das grandes dificuldades encontradas nesse processo de formação no curso de pedagogia é a ausência de interação pessoal. Destaque pode ser dado à ausência de interação entre os acadêmicos e docente, que, para alguns sujeitos, faz falta para consolidar o processo de ensino e aprendizagem, marcando a necessidade da aprendizagem por meio do diálogo e a interação com o outro. Outra questão que foi colocada como uma das dificuldades de enfrentamento diz respeito aos cotidianos que se entrelaçam com outros afazeres externos aqueles da formação em Pedagogia, como o fato de cuidarem dos filhos, da casa e conciliar, em alguns casos, a jornada profissional.

Cabe ressaltar, no entanto, que embora algumas dificuldades tenham sido pontuadas, algumas questões surgiram e contribuíram para a percepção de que há nesse movimento de enfrentamento, pontos positivos, como a comodidade e o conforto de estudar em casa, por exemplo. No que tange ao uso das tecnologias, há também essa evidência. Alguns sujeitos afirmam ser positivo o processo de aproximação que tiveram com as TICs, sobretudo ao serem envolvidos pelas atividades e ações educativas que a docente propõe constantemente nas aulas remotas.

Em consonância a isso, os sujeitos ressaltaram que o ensino remoto tem sido eficaz, especialmente devido às ações realizadas pelo docente, valendo-se de recursos tecnológicos que despertam o interesse e facilitam a compreensão acerca dos assuntos abordados. Valemo-nos das considerações de Imbernón (2011, p. 67), que pontua que este processo deve “dotar os professores de conhecimentos, habilidades e atitudes para desenvolver profissionais reflexivos ou investigadores” e ainda que “a metodologia deve exercitar os processos reflexivos sobre a educação e a realidade social por meio de diferentes experiências”.

Sendo assim, dentro das obrigações das instituições que ofertam a Licenciatura de Pedagogia, amparados nos documentos oficiais, é de responsabilidade disponibilizar um ensino de qualidade e pautados na formação de docentes com excelência. Acerca desse fato pontual os sujeitos expressaram sua aprovação e ponderaram que, mesmo que o ensino tenha sofrido as modificações que a situação de pandemia impôs, não tiveram prejuízos no processo formativo inicial.

Diante dos fatos apresentados, consideramos que este estudo contribuiu para a reflexão, tanto do processo formativo no período de pandemia – permeados de incertezas, quanto da práxis pedagógica exercida na formação inicial de professores. Percebemos que, embora o ensino tenha sofrido modificações por conta das necessidades do distanciamento os docentes realizaram reinvenções necessárias para as reorganizações didático-pedagógico, modificando as estruturas curriculares e as práticas pedagógicas, alterando a dinâmica que envolvia o tempos e espaços de estudo, mostrando que esse movimento de adaptação foi eficaz e contribuiu para a realização da formação inicial no curso de Pedagogia.

## REFERÊNCIAS

ABREU, N. R. de; BALDANZA, R.F.; GONDIM, S. M. G.. Os grupos focais on-line: das reflexões conceituais à aplicação em ambiente virtual. **JISTEM J.Inf.Syst. Technol. Manag.** (Online), São Paulo, v. 6, n. 1, p. 5-24, 2009. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1807-17752009000100002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1807-17752009000100002&lng=en&nrm=iso) Acesso em: 03 dez. 2021.

BAADE, J. H.; ERANDI BRANDENBURG, L.; GONZÁLEZ VELASCO, J. M.. Dicotomia, complexidade e educação para a cidadania. **Revista Polyphonia**, Goiânia, v. 31, n. 1, p. 85–103, 2020. DOI: 10.5216/rp.v31i1.66947. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/sv/article/view/66947> Acesso em: 14 nov. 2021.

BAADE, J. H., GABIEC, C. E., CARNEIRO, F. K., MICHELUZZ, S. C. P., & MEYER, P. A. R. (2020). Professores da Educação Básica no Brasil em Tempos de Covid-19. **HOLOS**, 5, 1–16. <https://doi.org/10.15628/holos.2020.10910> Acesso em 23 dez. 2020.

BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**; tradução de Pedrinho A. Guareschi. 7. ed. Petrópolis : Vozes, 2008, p.17-36

BORDAS, F. C.. Retomada das atividades docentes de forma remota e emergencial na pandemia: direito de imagem, direitos autorais, deveres e obrigações. **Revista Jus Navigandi**, ISSN 1518-4862, Teresina, ano 25, n. 6261, 22 ago. 2020. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/84668> . Acesso em: 28 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996 BRASIL. Decreto-Lei n. 1.190, de 4 de abril de 1939. Organização da Faculdade Nacional de Filosofia.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada em nível superior**. Resolução CNE/CP n.2, 1 julho 2015. Disponível em rcp002\_15 (mec.gov.br). Acesso em 29 nov. 2020.

COSTA, S. R. S.; DUQUEVIZ, B. C.; PEDROZA, R. L. S. Tecnologias Digitais como instrumentos mediadores da aprendizagem dos nativos digitais. **Psicol. Esc. Educ.**, Maringá, v. 19, n. 3, p. 603-610, Dec. 2015. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-85572015000300603&lng=en&nrm=](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572015000300603&lng=en&nrm=) Acesso em: 17 dez. 2021.

DIAS, É.; PINTO, F. C. F. A Educação e a Covid-19. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 108, p. 545-554, Sept. 2020. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40362020000300545&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362020000300545&lng=en&nrm=iso) Acesso em 02 dez. 2021.

FREIRE, P. **Conscientização**. Tradução de Tiago José Risi Leme. –São Paulo: Cortez, 2016.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. Tradução de Moacir Gadotti e Lillian Lopes Martin. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1979 Coleção educação e comunicação vol.1

GATTI, B. A. Formação de Professores no Brasil: características e problemas. **Revista Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out-dez. 2010.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se a mudança e a incerteza**. Tradução Silvana Cobucci Leite. 9. Ed. São Paulo Cortez, 2011.

LIBÂNEO, J. C. Didática e epistemologia: para além do embate entre a didática e as didáticas específicas. *In*: VEIGA, Ilma P. A. e D'Ávila, Cristina (orgs.). **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas**. Campinas: Papirus, 2008.

MACÊDO, S. Ser mulher trabalhadora e mãe no contexto da pandemia COVID-19: tecendo sentidos. **Revista do NUFEN**, 2020.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009.

SANTOS, A. M. dos; ACOSTA, A. C.; SANTANA, F. E.; CATAPAN, M. F.; BAADE, J. H. Educational technologies in times of social isolation: a research with teachers. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 9, n. 9, p. e17996450, 2020. DOI: 10.33448/rsd-v9i9.6450. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/6450> Acesso em: 14 nov. 2021.

SILVA, M. da C. M. da. O primeiro ano de docência: o choque com a realidade. *In*: ESTRELA, M. T. (org.). **Viver e construir a profissão docente**. Coleção Ciências da Educação, n. 26, Porto: Porto Editora, 1997. p. 53-80

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. **Esboço de uma problemática do saber docente**. Teoria & Educação: Porto Alegre, n. 4, p. 215-234, 1991.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIEIRA, L. RICCI, M. Editorial de abril/2020 do Observatório do Ensino Médio em Santa Catarina: **A Educação em tempos de pandemia: soluções emergenciais pelo mundo**. Disponível em: [https://www.udesc.br/arquivos/udesc/id\\_cpmenu/7432/EDITORIAL\\_DE\\_ABRIL\\_Leticia\\_Vieira\\_e\\_Maike\\_Ricci\\_final\\_15882101662453\\_7432.pdf](https://www.udesc.br/arquivos/udesc/id_cpmenu/7432/EDITORIAL_DE_ABRIL_Leticia_Vieira_e_Maike_Ricci_final_15882101662453_7432.pdf) Acesso em 02 dez. 2021.

ZABALZA, M. A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. 1<sup>o</sup> Edição. Porto Alegre. Artmed, 2004.