

Formação docente e tecnologia: uma sinergia necessária

Teacher training and technology: a necessary synergy

Juarez Ramos da Silva

Universidade Católica de Santos

Irene Jeanete Lemos Gilberto

Universidade Católica de Santos

Resumo: A pandemia da Covid-19 tem causado forte impacto na economia global. Cadeias de fornecimento, indústrias e mercado financeiro sentem seus efeitos, embora a amplitude destes ainda seja desconhecida. Esforços significativos têm sido feitos por governos, organizações da sociedade civil, empresas e profissionais para entender a crise, adaptar-se a ela, minimizar seus impactos e vislumbrar o que virá em seguida. Configura-se, assim, um cenário de mudanças drásticas que se reflete diretamente na educação, especificamente no que tange à incorporação das tecnologias por parte de docentes e discentes no chamado ‘ensino remoto’. Com base em estudos sobre a produção científica voltada ao contexto educacional que vivenciamos com a pandemia do Covid-19, que tem exigido dos educadores novos modos de olhar a educação e repensar o ensino e a aprendizagem, o artigo traz reflexões sobre os desafios enfrentados pelos professores para compartilhar conhecimentos teóricos e práticos e as dificuldades por eles enfrentadas.

Palavras-chave: Educação. Tecnologias digitais. Ensino Superior. Pandemia Covid-19.

Abstract: The Covid-19 pandemic has been causing a strong impact on the global economy. Supply chains, factories, and the financial market feel its effects although its reach is still to be known. Considerable efforts have been made by governments, civil society organizations, companies and professionals to understand the crisis, adapt to it, minimize its impacts, and predict what is to come next. A scenario of drastic changes is therefore constituted, directly reflecting on education, specifically when it comes to teachers and students’ use of technologies in the so-called “remote education”. Based on studies about the scientific production related to the educational context that we are experiencing due to the Covid-19 pandemic, which has demanded that educators have new ways of looking at education and rethink teaching and learning, this article provides reflections on the challenges faced by higher education teachers with the purpose of sharing theoretical and practical knowledge as well as the difficulties they have been experiencing.

Keywords: Education. Digital technologies. Higher Education. Covid-19 pandemic.

Introdução

A inesperada mudança que se operou no mundo em decorrência da pandemia provocada pela Covid-19 e que nos condicionou ao isolamento social, à redução das atividades econômicas e impactou todos os setores da sociedade, entre os quais a educação, também trouxe uma nova visão de mundo e de compreensão em relação ao código comportamental que nos tem levado a ressignificar nosso modo de aprender, de ensinar, de viver e de conviver.

No cenário do século XXI, as tecnologias têm se mostrado importantes aliadas na busca por soluções para situações inéditas em relação aos negócios, como o trabalho feito de forma remota, as reuniões por videoconferência, o uso de ferramentas colaborativas e tráfego maior de dados por novos canais. A pandemia também tem demandado das empresas que saibam selecionar e fazer bom uso das tecnologias disponíveis. Há quem diga que a Tecnologia da Informação é o combustível do século XXI.

Desde meados do mês de março de 2020, as escolas e universidades brasileiras começaram a fechar as portas e uma parcela das instituições passou a dar aulas no formato remoto. Estudantes e professores viram-se na contingência de adaptar-se ao espaço das salas disponibilizadas para o ensino remoto, convivendo com a incerteza e a insegurança, dando continuidade ao cumprimento das atividades e das aulas, os estudantes e se auto-motivando. Essa experiência que perdurou durante todo o ano de 2020 tem mostrado que grande parte dos professores brasileiros ainda não se sentem preparados para esse formato de ensino e muitos deles nunca haviam dado aulas virtuais antes da pandemia. As atividades remotas levaram a um novo modo de ensinar e provocou uma mudança radical de paradigma em um segmento tradicional e conservador: a educação.

Considere-se, no entanto, que o uso de tecnologias não é novidade e que com a expansão da educação a distância teve início a uma fase de novas aprendizagens que exigiu conhecimento não apenas das tecnologias, mas também das linguagens midiáticas e, principalmente, da dimensão pedagógica do modelo a distância. O denominado ensino remoto praticado durante o ano de 2020, bem próximo da reprodução, na tela, do ensino presencial, também exigiu dos professores conhecimento para lidar com tecnologias e com protocolos do novo modelo de ensino. Disso resultou uma rotina extenuante de aulas remotas para professores e estudantes, criadas a partir do modelo presencial. Na tela, compartimentada em pequenas janelas, professor e alunos. De um lado, estudantes cansados do modelo de aula imposta, com saudade dos amigos e ansiosos para voltar à escola. Do outro, professores esgotados pelo excesso de tarefas ou ainda preocupados com os estudantes que não assistiam às aulas, seja por estarem impossibilitados de acessar o conteúdo digital, seja por se sentirem “abandonados pela escola”. Paradoxalmente, no entanto, parece ter sido essa

experiência com o ensino remoto que evidenciou a complexidade do ensinar com tecnologias e do significado da interação remota com suas especificidades, ritmo diferente e a dinâmica das ferramentas tecnológicas.

Os novos modos de ensinar e aprender, no entanto, já vem sendo discutidos na área da educação, cuja produção científica sobre a temática é significativa e tem trazido para o debate questões relevantes sobre uso de tecnologias e de processos formativos, com destaque para o conhecimento das tecnologias como forma de redução das desigualdades sociais e da inclusão. Contudo, o tempo de isolamento social colocou a todos no mesmo patamar e exigiram mudanças significativas na educação: a sala de aula real configurou-se na tela e, a depender da conexão, uma sala real instável. Assim, com a pandemia, um novo *habitus* impôs-se não apenas em relação ao consumo, mas também em relação aos processos formativos. No dizer de Wacquant (2007), estudioso da obra de Bourdieu, afirma que “o *habitus* não é necessariamente coerente e unificado, mas revela graus variados de integração e tensão, dependendo da compatibilidade e do caráter das situações sociais que o produziram ao longo do tempo [...]” (WACQUANT, 2007, p. 65).

Este artigo traz resultados da pesquisa bibliográfica que investigou a produção científica voltada ao contexto educacional que vivenciamos com a pandemia do Covid-19, e que tem exigido dos educadores novos modos de olhar a educação e de repensar o ensino e a aprendizagem. Com objetivo de conhecer o cenário educacional vivenciado por todos no ano de 2020, aborda questões postas por pesquisadores sobre os significados de ensinar e aprender em tempos de pandemia, destacando questões postas sobre processos formativos no ensino remoto com a utilização de tecnologias digitais e o envolvimento dos professores no compartilhamento de conhecimentos teóricos e práticos.

Formação de professores para o uso das tecnologias

Discutir questões sobre tecnologia educativa significa compreender sua relação com os novos paradigmas da ciência e da tecnologia e com as mudanças políticas, econômicas e culturais que vêm ocorrendo desde meados do século XX, período em que foram criados programas governamentais voltados à informática educacional e à formação docente. Nessa perspectiva, a referência à formação de professores para a utilização de tecnologias traz a necessidade de uma revisão – ainda que breve - dos pressupostos epistemológicos que estão na base dos documentos oficiais que tratam da formação docente e que colocam as tecnologias no campo de ação dos professores.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (BRASIL, Resolução CNE/CP 2/2015) estão expressos os indicadores para a formação de professores, com objetivo de: (i) aprimoramento da prática pedagógica e

ampliação da formação cultural dos(das) professores(as) e estudantes (capítulo II, art. 5º, inciso VI); (ii) desenvolvimento, execução, acompanhamento e avaliação de projetos educacionais (capítulo III, art. 7º, parágrafo único, inciso VIII); (iii) domínio dos conteúdos específicos da área de atuação, fundamentos e metodologias, bem como das tecnologias (Art. 11). Um confronto com as metas postas no Plano Nacional de Educação -PNE 2011-2020 evidencia que essas questões não são priorizadas. Neste documento, a estratégia 7.15 faz referência generalizada à utilização pedagógica das tecnologias da informação e da comunicação; a estratégia 8.1 traz indicações de acompanhamento pedagógico individualizado dos estudantes com rendimento escolar defasado e a estratégia 9.11 refere-se a tecnologias assistivas para a inclusão social na educação de jovens e adultos.

Estudos sobre o PNE também sinalizam os silêncios sobre a formação de professores e o uso pedagógico das tecnologias. No debate sobre o PNE, Speller (2013, p. 125) afirma que “[...] o novo plano não contempla estratégias que visem à formação de professores para atuar modalidade EaD, tampouco a incorporação de novas tecnologias de informação e comunicação (TICs) na educação superior”. Na continuidade do estudo, o autor assinala que “um dos desafios postos pelas novas TICs é sua inserção qualificada nas práticas educativas. Portanto, a reflexão sobre as formas de incorporação dessas novas tecnologias nas práticas educativas é fundamental para os processos formativos desenvolvidos nas IES” (SPELLER, 2013, p.126). No entanto, é preciso destacar o papel das instituições no desenvolvimento de projetos de formação, considerando a importância de um projeto institucional que não ‘descole’ a escola dos processos formativos dos professores, conforme adverte Alonso (2013).

O investimento em tecnologias potencializou a criação de “[...] espaços mais eficientes e produtivos [que] conectam a formação com as necessidades da vida social e preparam os alunos para a atividade profissional do futuro” (AREA, 2006, p. 154). Este autor traz indicativos do investimento em programas de financiamento para o uso de computadores implantados em outros países nas décadas de 1980 e 1990, cujo objetivo era o de melhoria do sistema educacional, de modo a integrar as tecnologias no processo de ensino e aprendizagem. Area (2006, p. 168) adverte que, “se a inovação tecnológica não for “acompanhada pela inovação pedagógica e por um projeto educativo, representará uma mera mudança superficial nos recursos escolares, mas não alterará substancialmente a natureza das práticas culturais nas escolas”. Daí a necessidade de: (i) adequar o sistema escolar às características da sociedade da informação; (ii) preparar crianças e jovens para as novas formas culturais digitais; (iii) incrementar e melhorar a qualidade dos processos de ensino; (iv) inovar métodos e materiais (AREA, 2006, p. 153).

Assim como em outros países, no caso brasileiro, a implantação de programas voltados à informática educacional também sofreu mudança de foco e de objetivos, passando a integrar a formação de professores para a utilização de tecnologias, embora

estudos apontem a predominância de uma formação tecnicista, centrada no desenvolvimento de competências e de habilidades do docente. Veiga e Viana (2010, p. 17) lembram a ‘habilitação relâmpago’ e o treinamento de professores na perspectiva de uma formação técnico-instrumental ocorrida a partir da última década do século XX, e que vem se reiterando ao longo do século XXI. Cunha (2006) esclarece que, com a promulgação da Lei N.9.394 de 1996 (BRASIL, 1996), essa formação passou a ser de responsabilidade das instituições de ensino superior. Nas diretrizes de formação de professores, Parecer CNE/CP9 2001 (BRASIL, 2001), “as tecnologias estão sendo consideradas um importante recurso para a educação básica, evidentemente, o mesmo deve valer para a formação de professores” (BRASIL, 2001, p. 24). O mesmo documento considera, no entanto, que “ainda são raras as iniciativas no sentido de garantir que o futuro professor aprenda a usar, no exercício da docência, computador, rádio, videocassete, gravador, calculadora, internet e a lidar com programas e softwares educativos” (BRASIL, 2001, p. 24).

Vinte anos após a publicação do referido Parecer e na iminência de uma reabertura das escolas no Brasil, seria importante aproveitar o ensejo e repensar a formação docente e o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs). Plataformas de videoconferências como Zoom, Cisco Webex Meetings, Google Meet e TEAMS nunca foram tão utilizadas e difundidas como atualmente. Instituições, professores e alunos tiveram que se adaptar e, rapidamente, incorporar ao seu cotidiano o uso dessas ferramentas que não são tão intuitivas assim para navegar e, de contraponto, as conexões de Internet 4G deixam a desejar em determinadas regiões desse Brasil de dimensões continentais e abismos sociais. Porém o mundo mudou e o modelo de formação antigo não encontra mais guarida entre o novo perfil de alunos, sendo que as mudanças tecnológicas e sociais em curso exigem formação e conhecimento pedagógico das tecnologias, em vista de que não se trata de fontes de busca de informação apenas, mas de recursos tecnológicos que propiciam a interação e a sociabilidade.

Os desafios do ensino remoto

Os fatos contemporâneos ligados aos avanços científicos e tecnológicos, à globalização da sociedade e à mudança dos processos de produção trazem novas exigências à formação de professores, agregadas às que já se punham até este momento (LIBÂNEO, 2010, p.76). O professor é cada vez mais necessário, pois ele possui um papel importante para mediar as informações que são oferecidas a todos e todas, no sentido de diferenciar o imprescindível do prescindível, o prioritário do secundário e o relevante do irrelevante, visto que, com tantos conteúdos disponíveis, há necessidade de dar sentido e propiciar conexão entre as informações para que essas se transformem em conhecimento. Estamos inseridos em uma sociedade de múltiplas e simultâneas exigências e a educação é a peça-chave para o desenvolvimento dos estudantes e o

futuro das sociedades. Cabe lembrar que a educação pode ser tanto um instrumento de reprodução do *status quo* e das desigualdades existentes na sociedade como uma possibilidade de romper com o paradigma elitista atual. Ao identificar alguns dos problemas relativos à implementação das tecnologias no ensino e na aprendizagem, Sancho (2006, p. 26) faz referência a questões que envolvem vários setores da instituição, entre eles: o administrativo, a infraestrutura oferecida em relação à organização dos espaços, o sistema de formação permanente dos professores e do currículo. Ou seja, trata-se de um conjunto de fatores que compõem um projeto político institucional para a formação de professores.

A formação de professores destaca-se como um tema crucial e de relevância nas políticas públicas para a educação, pois os desafios apresentados atualmente às escolas exigem do trabalho educativo outro patamar profissional ao hoje existente e estabelecido, onde as tecnologias digitais dão o tom na relação ensino e aprendizagem, embora se saiba que muitos profissionais da educação não apresentam as reais condições de desempenho necessárias e exigidas em tempos de isolamento social e aulas remotas, visto que não foram devidamente preparados para essa nova realidade.

Um olhar para a produção científica que tratou da educação em tempos de pandemia, aponta o caráter emergencial da formação de professores e a urgência das mudanças operadas no sistema educacional que levaram as escolas e os professores a adaptar-se à nova situação de ensino. As aulas passaram a ser ministradas em tempo real nas plataformas on-line, e para os pesquisadores Silva; Silva Neto e Santos (2020), a formação emergencial e *on line* caracterizou-se por ‘treinamentos incipientes’ que suscitaram críticas em relação à estratégia pedagógica utilizada pelas escolas. Da mesma forma Rondini, Pedro e Duarte (2020) sinalizam aspectos da formação precária dos professores realizada no período. As escolas, no dizer de Calejon e Brito (2020), sempre apresentaram problemas de infraestrutura em relação à utilização das tecnologias digitais, seja por falta de laboratórios e de computadores ou por ausência de formação dos professores. A situação de isolamento social confirmou a urgência de processos formativos dos professores na perspectiva das potencialidades pedagógicas que as tecnologias digitais oferecem.

Mas, para além da formação de professores, evidenciou-se nesse período o cenário de desigualdade social entre estudantes de classes mais elevadas e os mais vulneráveis, muitos dos quais não tiveram acesso à internet e não puderam participar das aulas por falta de computadores em suas casas. Essa questão é trazida nos estudos de Calejon e Brito (2020) e de Silva; Silva Neto e Santos (2020) quando afirmam que o ensino remoto intensificou o processo de exclusão. De lado, estudantes ausentes; de outro, estudantes que utilizam aparelhos tecnológicos na sala de aula apenas para entretenimento e que tiveram dificuldade de compreender como realizar as atividades no ensino remoto.

No cenário educacional da pandemia, a prática recorrente foi a adaptação e a transposição de conteúdos das aulas presenciais para plataformas on-line com o emprego das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC). Ou seja, observou-se uma inversão do uso das tecnologias digitais que antes eram empregadas como recursos de apoio ao processo de ensino e aprendizagem e que, durante o ensino remoto, foram convertidas em ferramenta principal do ensino e da aprendizagem. Nesse sentido, o artigo de Sousa (2020) alerta para o risco de uma formação instrucionista e conteudista, o que nos leva a pensar que, durante o ensino remoto retrocedemos aos primórdios da educação a distância, quando se desconsiderava a intencionalidade pedagógica como fator motriz de qualquer projeto educacional.

A atividade docente implica certa recursividade e certa estabilidade, conforme propuseram Tardif e Lessard (2005), ao referir-se aos fundamentos interativos da docência, tomando por base os estudos de Doyle (1986) a respeito dos eventos que ocorrem em uma sala de aula e que foram assim definidos: imediatez, rapidez, imprevisibilidade, visibilidade, historicidade. No dizer de Tardif e Lessard (2005), a imediatez diz respeito às ações que ocorrem no espaço da sala de aula e onde “tudo o que acontece e se desencadeia nela é apresentado inteiramente ao professor no ato, no próprio momento em que a ação evolui se realiza” (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 232). As ações, por sua vez, ocorrem em ritmos variáveis, conforme as “turmas, o ambiente socioeconômico das famílias e dos bairros, os modelos pedagógicos e a personalidade do professor, etc.” (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 232). No entanto, a rapidez exige que os professores sejam capazes de ler a trama da aula, trama essa que envolve não apenas os conteúdos, mas também a “sequência dos acontecimentos interacionais” (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 233). Nesse sentido, estar aberto à imprevisibilidade na sequência dos acontecimentos configura-se como uma perspectiva para a compreensão não apenas do ensino presencial, mas também do remoto, em vista de este envolver múltiplos espaços reais que se projetam no espaço maior da tela onde é ministrada a aula. Ou seja, é preciso pressupor a existência de desvios, recuos e até de deslocamentos, considerando a dimensão particular e coletiva que tanto o professor quanto os estudantes vivenciam no ensino remoto. Com base no estudo de Doyle (1986), Tardif e Lessard (2005) propõem duas novas categorias, a saber: interatividade e significação, partindo do princípio de que “ensinar é um trabalho interativo” (p.235). No dizer dos autores, “a interatividade caracteriza o principal objeto de trabalho do professor, pois o essencial de sua atividade profissional consiste em entrar numa classe e deslanchar um programa de interações com os alunos” (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 235). Já a *significação* está vinculada ao processo de comunicação. De acordo com os autores, “do ponto de vista da ação comunicacional, ensinar não é tanto fazer alguma coisa, mas fazer com alguém alguma coisa significativa” (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 249). Nesse sentido, cabe lembrar – ainda na esteira de Tardif e Lessard (2005, p. 249) que “a pedagogia é, antes de mais nada, uma ação falada e significativa, em suma uma atividade comunicada”.

Considerações Finais

É consenso que os professores estão trabalhando muito mais em casa do que quando iam à escola ou universidade, para ensinar em suas aulas presenciais e dentro de um ambiente conhecido. Professores são cobrados para desenvolverem um ativismo excessivo, com pouco tempo para reflexão e descanso, focados basicamente no fazer, ainda dentro da concepção de que para aprender é preciso muito esforço e dedicação. O problema é que, apesar do ineditismo destes tempos e das aulas *online*, onde todos viramos “influenciadores digitais”, seguimos conduzindo a educação da mesma forma, posto que os planos de ensino e os conteúdos dos programas são os aprovados pelas instituições e devem ser seguidos ao longo do período letivo, onde tivemos mudanças significativas somente na forma de como transmitir esses conhecimentos, seguindo no modelo acelerado de aprendizagem, agora de modo remoto, com muitas escolas exigindo que os professores cumpram seus planejamentos pré-pandemia, como se nada estivesse acontecendo, notadamente nas instituições de ensino particulares, uma vez que a Educação é tratada como um negócio e a prestação de serviços tem que fazer jus as mensalidades cobradas com receio de que os alunos clientes migrem para outras redes que ofereçam melhores condições financeiras.

Segundo o SEBRAE, em pesquisa realizada entre os dias 27 de agosto e 14 de setembro de 2020, através de formulário *web survey*, com 328 empresários formais do ramo de educação dos 23 estados e DF, composta por 35% MEI; 43% ME; 14% EPP; e 8% outros, com erro de amostras de +/- 5%, e intervalo de confiança de 95%, cerca de 61% dos negócios de educação estão funcionando, *versus* 81% do resto da economia (Fonte: SEBRAE, 2020). E os negócios da Educação vão de vento em popa, com aquisições e fusões bilionárias, conforme divulgação recente, onde a Ânima Educação anunciou a compra dos ativos da Laureate no Brasil, por R\$ 4,423 Bilhões. A Ânima Educação ganha musculatura e dominância no mercado educacional (Portal G1, 30/10/2020).

No cenário que estamos vivenciando, de transformação constante, questiona-se sobre o retorno à normalidade. No entanto, sabe-se que não voltaremos “ao normal”, pois o normal será uma nova realidade, muito diferente daquela que estávamos vivendo antes da pandemia da Covid-19, deflagrada no Brasil em início e meados de março de 2020. O mundo, provavelmente, não será mais o mesmo. A educação e os professores, também não.

Em novos tempos, onde as turbulências vêm de todos os lados e com variadas intensidades, adequações e adaptações são necessárias, pois sabemos que na natureza não é o mais forte nem o mais inteligente que sobrevive, e sim, os que se adaptam as novas condições do ambiente, em qualquer setor ou segmento. Vivemos em um mundo onde tudo muda e rapidamente, assim, precisamos nos adaptar e apresentar as credenciais necessárias nesse admirável mundo novo da Educação, onde as

transformações vieram bruscamente e o paradigma existente na educação tradicional e os protocolos, precisam ser revistos e ajustados sem demora, haja visto as pressões sobre o setor. Professores, alunos, escolas e universidades, sociedade organizada e os mercados, já entenderam que existe um marco divisório bem claro e estabelecido: antes e pós pandemia.

As potencialidades da educação a distância foram, durante muito tempo, confundidas com capacitação de professores para o uso de tecnologias, cujo objetivo era o de habilitar os profissionais para esse modelo de ensino. Algumas décadas após a sua implantação ainda é vista como formação tecnicista. No entanto, as pesquisas têm demonstrado que é preciso rever os modelos de formação de professores de modo a superar o modelo de racionalidade técnica para assegurar a base reflexiva nos processos formativos e na atuação profissional, conforme atestam em seu estudo Ghedin, Almeida e Leite (2008).

Cabe no momento, uma reflexão sobre as bases da formação docente, do professor não do futuro, mas do agora, com o ajuste fino que o imediatismo requer, para que o docente possa desempenhar a contento seu nobre papel na sociedade: formar indivíduos capacitados para os desafios que a sociedade impõe, e cidadãos plenos e responsáveis. O professor deve ser visto como um parceiro de visão e experiência na construção do conhecimento, assumindo o seu papel de promotor, orientador, mediador, motivador e gestor da aprendizagem; deve ser fonte de motivação para o aluno. A sociedade e, principalmente, o poder público devem se convencer de que necessitam de professores bem preparados e capacitados para que a educação melhore. A humanidade precisa de educadores com visão emancipada, que possibilitem transformar as informações em conhecimento e em consciência crítica, para formar cidadãos sensíveis e que busquem um mundo mais justo, mais produtivo e mais saudável para todos.

Referências

ALONSO, Kátia Morosov. O PNE e as Tecnologias da Informação e Comunicação: mal-entendidos e reducionismo. PINO, Ivany Rodrigues; ZAN, Dirce Djanira Pacheco e. **Plano Nacional de Educação (PNE):** questões desafiadoras e embates emblemáticos. Brasília, DF: Inep, 2013, p.145-168.

ALONSO, Kátia Morosov. **Formação de professores em exercício, educação a distância e a consolidação de um projeto de formação:** o caso da UFMT. 2005.

AREA, Manuel. Vinte anos de políticas institucionais para incorporar as Tecnologias da Informação e da Comunicação ao sistema escolar. In SANCHO, Juana Maria; HERNÁNDEZ, Fernando (Orgs.). **Tecnologias para transformar a Educação.** Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 153-176.

BRASIL.CNE. **Parecer N.º: CNE/CP 009/2001**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF, 2001.

BRASIL, **Lei N°13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação –PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 1914.

BRASIL. CNE. **Resolução N° 2**, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF, 2015.

BRASIL/PR. Lei n° 9.394, de 20/12/1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, 1996.

CALEJON, Laura Marisa Carnielo; BRITO, Alan de Santana. Entre a pandemia e o pandemônio: uma reflexão no campo da educação. **Revista EDUCAmazônia - Educação Sociedade e Meio Ambiente**, Vol XXV, N. 2, jul-dez, 2020, p. 291-311. Disponível em: <http://periódicos.ufam.edu.br>

CUNHA, Maria Isabel. A formação de professores como problema: natureza, temporalidade e cultura. In **Cadernos de Educação** FaE/UFPel, n.27, jul-dez.2006, p.5-71.

GHEDIN, Evandro; ALMEIDA, Maria Isabel de; LEITE, Yoshie Ussami Ferrari. **Formação de professores: caminhos e descaminhos da prática**. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. Editora Cortez, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor. Adeus professora: novas exigências educacionais e profissão docente**. Editora Cortez, 2010.

RONDINI, Carina Alexandra; PEDRO, Ketilin Mayra e DUARTE, Cláudia dos Santos. Pandemia da Covid-19 e o ensino remoto emergencial: mudanças na prática pedagógica. **Interfaces Científicas**, Aracaju, V.10, N.1, p. 41 – 57, 2020.

SANCHO, Juana Maria. De tecnologias da informação e comunicação a recursos educativos. In SANCHO, Juana Maria; HERNÁNDEZ, Fernando (Orgs.). **Tecnologias para transformar a Educação**. Porto Alegre: Arned, 2006.

SEBRAE. Pesquisa SEBRAE sobre negócios da Educação em tempos de pandemia, 2020. Disponível em: [https://bibliotecas.sebrae.com.br/chronus/ARQUIVOS_CHRONUS/bds/bds.nsf/032d1fb7c173b3faa0694fa2786f1dbe/\\$File/30373.pdf](https://bibliotecas.sebrae.com.br/chronus/ARQUIVOS_CHRONUS/bds/bds.nsf/032d1fb7c173b3faa0694fa2786f1dbe/$File/30373.pdf)

SILVA, Ellery Henrique Barros da; SILVA NETO, Jerônimo Gregório da Silva Neto; SANTOS, Marilde Chaves dos. Pedagogia da pandemia: reflexões sobre a educação em tempos de isolamento social. **Revista Latino-Americana de Estudos Científico -RELAEC**, V. 01, N.04 Jul./Ago. 2020, p.29-44. Disponível em: <http://www.periodicos.ufes.br/ipa>

SOUZA, Elmara Pereira de. Educação em tempos de pandemia: desafios e possibilidades. **Cadernos de Ciências Sociais** Aplicadas. UESB Vitória da Conquista/BA. Ano XVII Volume 17 N° 30. p.110-118. jul./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/ccsa>

SPELLER, Paulo. Ensino Superior: prioridades, metas, estratégias e ações. PINO, Ivany Rodrigues; ZAN, Dirce Djanira Pacheco e. **Plano Nacional de Educação (PNE):** questões desafiadoras e embates emblemáticos. Brasília, DF: Inep, 2013, p.121-128.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Vozes, Petrópolis, Rio de Janeiro, 2005.

WACQUANT, Loïc. Esclarecer o *Habitus*. In Pierre Bourdieu: o fazer socioológico e a Reflexão Acadêmica. **Educação e Linguagem**. Universidade Metodista de São Paulo, ano 10, nº16, jul-dez, 2007, p.63-71.

WACQUAN, L.J.D. O Legado sociológico de Pierre Bourdieu: duas dimensões e uma nota pessoal. **Revista de Sociologia e Política**, Curitiba, 19, p. 95-110, nov. 2002.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; VIANA, Cleide Maria Quevedo Quixadá. Formação de professores: um campo de possibilidades inovadoras. In VEIGA, Ilma Passos Alencastro; SILVA, Edileuza Fernandes da. (Orgs.) **A escola mudou.** Que mude a formação de professores. Campinas, SP: Papirus, 2010, p. 13-34.

Sobre os autores:

Juarez Ramos da Silva é Doutor em Engenharia e Tecnologia dos Materiais pela PUC RS (2012). Possui Mestrado em Engenharia (Materiais, Energia e Ambiente, pela ULBRA - Canoas - RS - 2005). MBA em Gestão Empresarial pela FGV (1999). É docente na Universidade Católica de Santos (Santos-SP) e na Universidade Santa Cecília (Santos-SP).

Irene Jeanete Lemos Gilberto possui doutorado em Letras (USP-SP) e atua como docente e pesquisadora no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Santos (Santos-SP).

Recebido em: 11/10/2020

Aceito em: 11/11/2020