

AS MULTIMEDIAÇÕES PEDAGÓGICAS E A FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS: EXPERIÊNCIAS REMOTAS NO CURSO DE PEDAGOGIA

Paola Vieira Mafra¹
Bethania Medeiros Geremias²
Fátima Suely Ribeiro Cunha³

Resumo

No contexto atual, marcado pela pandemia e pelas inúmeras inseguranças no campo educacional, advindas das necessárias políticas públicas de isolamento social, o ensino remoto mediado pelas TDIC tem sido concebido como um modo de minimizar os efeitos das suspensões das aulas presenciais nas Escolas e Universidades. Diversos estudos surgiram no intuito de analisar as múltiplas abordagens e potencialidades que as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) trouxeram consigo durante esse novo modo de experienciar a educação. Tendo por base essas ponderações relevantes, o estudo objetivou analisar a utilização das TDIC na formação de pedagogos/as durante o ERE no curso de Pedagogia em uma Universidade federal mineira. Para tanto, consideramos necessário identificar quais metodologias, estratégias didáticas e tecnologias foram integradas ao fazer pedagógico durante esse período de pandemia, bem como as formas avaliativas adaptadas às especificidades de uma educação multimediada. Os resultados foram determinados a partir da aplicação de um questionário e entrevista com docentes imersos neste contexto, além de uma análise bibliográfica que endossa as relações com o referido tema. Tais produtos, por sua vez, apontam uma organização efetiva da instituição em busca de uma alternativa remota, bem como o desempenho dos educadores em busca de uma (auto)formação que abarque as necessidades desta realidade emergencial.

Palavras-chave: Educação Superior; Pedagogia; Ensino Remoto Emergencial; TDIC.

PEDAGOGICAL MULTI MEDIATIONS AND THE FORMATION OF PEDAGOGUES: REMOTE EXPERIENCES IN THE PEDAGOGY COURSE

Abstract

In the modern-day context, marked by the pandemic and the myriad insecurities in the educational field — outcome of the indispensable public policies of social isolation —, the remote teaching, mediated by the Digital Technologies of Communication and Information (DTCI), has been conceived as a way to minimize the effects of the in-person courses' suspension in schools and universities. Several studies have emerged in order to examine the multiple approaches and potentialities that the DTCI brought up during this new way of experiencing education. Substantiated on these relevant considerations, this study aimed to analyze the use of DTCI in the formation of educators during the Emergencial Distant Learning, applied in the graduate studies in Pedagogy at a federal university based in Minas Gerais. Therefore, we considered necessary to identify which methodologies, didactic strategies and technologies were integrated into the pedagogical practice during this pandemic period, as well as the evaluative forms adapted to the specificities of a multimedia education. The results were determined from the application of a questionnaire and interviews with teachers

¹ Pedagoga pela Universidade Federal de Viçosa. E-mail: paolavmafra@gmail.com. Orcid: 0000-0001-9901-3722.

² Docente do Departamento de Educação da Universidade Federal de Viçosa. E-mail: bmgeremias@ufv.br Orcid: 0000-0002-1188-7706

³ Docente da Educação Básica, Técnica e Tecnológica, do Instituto Federal Goiano-Campus Morrinhos. E-mail: fatima.suely@ifgoiano.edu.br. Orcid: 0000-0002-3975-4630.

immersed in this context, in addition to a bibliographic analysis that relates with the above-mentioned theme. Such data, for its part, point to an effective organization of the Institution, in search of a remote alternative, as well as the educators' performance looking for a "(self)formation" that encompasses the needs of this emergent reality.

Keywords: Higher Education; Pedagogy; Emergencial Distant Learning; DTCI.

MULTIMEDIAS PEDAGÓGICAS Y LA FORMACIÓN DE PEDAGOGOS: EXPERIENCIAS REMOTAS EN EL CURSO DE PEDAGOGÍA⁴

Resumen

En el contexto actual, marcado por la pandemia y las innumerables inseguridades en el campo educativo — resultado de las indispensables políticas públicas de aislamiento social —, la enseñanza a distancia, mediada por las Tecnologías Digitales de Comunicación e Información (TDCI), ha sido concebida como una forma de minimizar los efectos de la suspensión de los cursos presenciales en escuelas y universidades. Varios estudios han surgido con el fin de examinar los múltiples enfoques y potencialidades que las TDCI aportan a esta nueva forma de experimentar la educación. Teniendo en cuenta estas consideraciones relevantes, este estudio apuntó analizar el uso de las TDCI en la formación de pedagogos durante el periodo de Enseñanza a Distancia de Emergencia, aplicado en los estudios de postgrado en Pedagogía en una universidad federal basada en Minas Gerais. Por lo tanto, consideramos necesario identificar cuáles metodologías, estrategias didácticas y tecnologías fueron integradas a la práctica pedagógica durante este período pandémico, así como las formas evaluativas adaptadas a las especificidades de una educación multimedia. Los resultados fueron determinados a partir de la aplicación de un cuestionario y de entrevistas a profesores inmersos en este contexto, además de un análisis bibliográfico que se relaciona con el tema mencionado. Tales datos, por su parte, apuntan a una efectiva organización de la Institución, en busca de una alternativa a distancia, así como a la actuación de los educadores en busca de una "(auto)formación" que abarque las necesidades de esta realidad emergente.

Palabras clave: Educación Superior; Pedagogía; Enseñanza a Distancia de Emergencia; TDCI.

Introdução

No final da década de 80, diversos estudos analisaram as abordagens e os efeitos da Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS) na Educação Científica. Em 1988, por exemplo, foi publicado um volume especial intitulado *Science, Technology and Society Education*, no *International Journal of Science Education*, editado por John Holman. Nesse volume, Fensham (1988) escreve um artigo no qual apresenta resultados de pesquisa sobre as diferentes abordagens de ensino CTS na Educação Científica. Segundo ele, o movimento CTS se insere no interior do currículo do Ensino Superior e Médio como forma de aproximar a educação científica das reais necessidades dos estudantes enquanto membros de uma sociedade cada vez mais tecnológica.

Fensham (1988) escreve que, no final da década de 60 e início de 70, o desenvolvimento industrial e a expansão da economia ocasionaram um movimento migratório do campo para as cidades e, com isso, a necessidade de massificação da educação e ampliação no nível de escolarização para o ensino médio, voltado à formação de pessoal qualificado para atender às

⁴ Resultado de pesquisa financiada pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC)/CNPQ, ao qual agradecemos.

demandas do mercado desse período (indústria e serviços). Nesse processo, produziu-se uma separação entre a educação oferecida aos estudantes do ensino médio e das universidades, esta última de caráter mais teórico e conceitual, destinada às elites.

Durante a pandemia da COVID-19, o ensino remoto mediado pelas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) foi concebido como um modo de minimizar os efeitos das suspensões das aulas presenciais nas Escolas e Universidades. Conforme Hodges et al. (2020), estudos sobre a educação, ensino e aprendizagem online são desenvolvidos há décadas, contudo, há uma diferença entre o Ensino Remoto Emergencial e o ensino-aprendizado online. O primeiro, implica em mudança temporária e em sistema alternativo para resolver um problema educacional gerado por um momento de crise, tal como a pandemia atual. O segundo, por sua vez, protagoniza uma educação intencionalmente remota, contando com práticas e estratégias de ensino embasadas em um planejamento conciso para a modalidade online.

Feenberg (2012), filósofo da tecnologia contemporâneo, defende a ideia de que devemos transformar a tecnologia para que ela tenha os valores que queiramos que ela carregue. Nessa acepção, nós podemos controlá-la e não o contrário. Ou seja, rompemos com a visão de que as tecnologias irão transformar a educação de modo automático e começamos a pensar como nós, educadores, podemos transformá-las, para que elas atendam às nossas finalidades e se integrem às nossas práticas cotidianas de modo crítico e criativo.

Entendemos, portanto, que não são as tecnologias em si que promovem o ensino ou a aprendizagem, mas os múltiplos sujeitos, artefatos/ferramentas e técnicas de ensino que, em conjunto, se mobilizam e são mobilizados com o intuito de promover uma aprendizagem significativa e qualitativa.

A partir desse entendimento, traçamos enquanto objetivo do presente artigo investigar os efeitos da utilização das Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC) na formação de pedagogos/as durante o Ensino Remoto Emergencial (ERE). Especificamente, buscamos identificar quais metodologias, estratégias didáticas e tecnologias foram integradas ao fazer pedagógico durante esse período de pandemia; mapear as formas avaliativas adaptadas às especificidades de uma educação multimediada durante o Ensino Remoto Emergencial; e analisar a compreensão dos professores sobre os efeitos dessas práticas de integração das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação na atuação docente.

O período transitório e a experiência do ensino remoto emergencial

Poucas semanas após o início do ano letivo de 2020, o vírus Sars-CoV-2 nos colocou em uma posição de vulnerabilidade, obrigando-nos a seguir algumas medidas de enfrentamento, objetivando a redução de casos e mortes consequentes. O isolamento social foi um dos mecanismos de defesa e, concomitantemente a esta conduta, vimos alguns setores suspenderem seus trabalhos presenciais, até compreendermos o que de fato estava acontecendo. A partir de uma análise sistemática da situação, conseguimos traçar algumas alternativas viáveis, sendo as ferramentas digitais uma das nossas maiores aliadas.

Em concordância com Feenberg (2012), chamamos a atenção para a sua elaboração acerca da Teoria Crítica da Tecnologia (TCT), que desconsidera a viabilidade de um viés neutro, agregando às tecnologias um valor emancipatório e transformador da realidade social. Para o autor, essa noção contradiz a evidência histórica, pois o “desenvolvimento tecnológico é a cena da luta na qual vários grupos competem tentando alcançar seus interesses e seus projetos civilizatórios associados” (FEENBERG, 2012, p. 224). Se faz importante destacar que a TCT não desconsidera às consequências negativas da tecnologia, reconhecendo, inclusive, a necessidade da instauração de processos democráticos de acesso às ferramentas.

Associada à educação, a tecnologia nos possibilitou um retorno remoto que oportunizou a abertura de inúmeros caminhos metodológicos. Conforme Hodges et al. (2020), estudos sobre a educação, ensino e aprendizagem online são desenvolvidos há décadas, contudo, há uma diferença entre ERE e o ensino-aprendizado online – ou Educação à Distância (EAD), tal como usamos no Brasil. Cabe, neste momento, reforçar a discrepância, no qual o primeiro se refere a uma forma de ensino construída de forma imediatista, sem um direcionamento pedagógico prévio ou uma estrutura ideal; o segundo, por sua vez, é uma modalidade de ensino que pode prever um planejamento online, com estruturas nas qual cabem o fazer pedagógico e a individualização do ensino, de maneira que os indivíduos sejam satisfatoriamente incluídos no processo.

Em caráter emergencial, o Ministério da Educação (MEC), por meio da Portaria 343 de 17 de março de 2020, abriu possibilidade de retorno das aulas, em modalidade remota:

Art. 1º Autorizar, em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação, nos limites estabelecidos pela legislação em vigor, por instituição de educação superior integrante do sistema federal de ensino, de que trata o art. 2º do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017 (BRASIL, 2020).

Na Universidade Federal estudada foi implementado um Período Especial (RESOLUÇÃO N°03/2020) a partir de maio de 2020, que contava com a oferta de algumas disciplinas teóricas e a presença se dava de forma facultativa, tanto para estudantes como professores. Posteriormente, uma nova experiência foi iniciada em agosto do mesmo ano denominada Período Especial Remoto (RESOLUÇÃO N°07/2020), priorizando a oferta das disciplinas já em estado remoto e àquelas teórico-prática que poderiam ser desmembradas. As experiências remotas não se mostraram fáceis de lidar, de maneira brusca a mudança de paradigma expôs uma fragilidade dos alunos e professores a dominarem o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação, exigindo uma reinvenção de suas práticas e modo de conceber essas tecnologias nos seus planejamentos e estudos.

Capitalismo e trabalho remoto na docência brasileira

Com o avanço das telecomunicações no século XX, as Tecnologias Digitais começaram a fazer parte do cotidiano das pessoas, se inserindo inclusive nas dinâmicas de trabalho. Conforme Durães et al. (2021, p. 949), nosso país se associa às formas de trabalho domiciliar pelo aspecto “mais arcaico e contraditório em nossas relações capitalistas”. Como um paralelo, analisamos a Lei 12.551 de 15 de dezembro de 2011, que alterou o artigo 6º da Consolidação das Leis do Trabalho para assemelhar juridicamente o trabalho presencial do remoto. Cabe ressaltar que nessa legislação o trabalho exercido de maneira remota não foi previamente caracterizado, dificultando a compreensão dessa definição.

No Brasil, embora o chamado *home office* tenha ganhado visibilidade durante sua ação paliativa na pandemia, outras formas de performar o trabalho remoto também foram incorporadas ao sistema. Embora elas sejam categoricamente distintas, conseguimos aproximá-las pela construção histórica e estrutura sujeita ao capital. Em 2017, a Reforma Trabalhista (Lei 13.467/2017) foi sancionada e surgiu um novo capítulo na CLT intitulado “Do Teletrabalho”. Como o nome sugere, os artigos se dedicaram em definir as atuações do Teletrabalho e regulamentaram suas incumbências. Retratando o retrocesso dessa Reforma Trabalhista, os empregados em regime de teletrabalho não são abrangidos pela proteção de jornada de trabalho previsto pela CLT (2017):

Art. 62 - Não são abrangidos pelo regime previsto neste capítulo: (Redação dada pela Lei nº 8.966, de 27.12.1994)

I - os empregados que exercem atividade externa incompatível com a fixação de horário de trabalho, devendo tal condição ser anotada na Carteira de Trabalho e Previdência Social e no registro de empregados; (Incluído pela Lei nº 8.966, de 27.12.1994)

II - os gerentes, assim considerados os exercentes de cargos de gestão, aos quais se equiparam, para efeito do disposto neste artigo, os diretores e chefes de departamento ou filial. (Incluído pela Lei nº 8.966, de 27.12.1994)

III - os empregados em regime de teletrabalho. (Incluído pela Lei nº 13.467, de 2017) (Vigência)

III - os empregados em regime de teletrabalho que prestam serviço por produção ou tarefa. (Redação dada pela Medida Provisória nº 1.108, de 2022) (Revogado)

III - os empregados em regime de teletrabalho que prestam serviço por produção ou tarefa. (Redação dada pela Lei nº 14.442, de 2022)

Percebe-se que houve uma nova redação para incluir trabalhadores remotos em condições de informalidade, neste artigo, como não detentores do direito, no ano de 2022, marcado pelo retorno presencial (pós) pandemia, momento em que esta condição esteve em maior latência dada a crise no mercado de trabalho. De acordo com Oliveira (2020, p. 54): “nunca é demais destacar o retrocesso ao trabalhador que representa a aprovação desta reforma, pois ela retira vários direitos da classe trabalhadora, num verdadeiro vilipêndio das conquistas sociais de outrora”.

A educação incorpora a perspectiva do teletrabalho em distintos contextos, desmembrando-se no Ensino Remoto e Educação à Distância, cujas distinções já foram elucidadas anteriormente no presente artigo. Independente das limitações conceituais, neste momento iremos compreendê-las como uma só produção do mercado, como Durães et al. (2021, p. 961), que expressam que “a questão do Teletrabalho acaba por ser relegada ao terreno da regulação privada, no qual o empregador pode exercer seu poder sobre o empregado, sem possibilidades concretas de resistência, nem mesmo na dimensão coletiva”.

O Ensino Remoto Emergencial motivou vantagens e desvantagens para forjar uma nova realidade pedagógica. Embora os ganhos sejam perceptíveis, implantar um ensino emergencial dependente de tecnologias digitais em um país que já havia desigualdades auxiliou a propagar as mazelas, refletindo tanto na figura do docente quanto no discente. O discurso romantizado acerca do trabalho remoto e suas ferramentas de difusão abandona a perspectiva crítica e subjuga a precarização deste labor. Nesse sentido, segundo Durães et al. (2021, p. 947): “Essa narrativa, ao tempo que exalta os benefícios do teletrabalho, tende a ocultar os riscos de precarização, nos âmbitos individual e coletivo, bem como as possibilidades de reformulação dos ganhos empresariais na exploração do trabalho humano”.

O desenvolver da sociedade se funde à história da tecnologia e, em consonância a isto, a figura do trabalhador também se reformula: o *modus operandi* é reflexo do sistema de gestão do

trabalho. Durães et al. (2021, p. 949) tracejam formas de labor em domicílio desde os primórdios da sociedade capitalista, encontrando “atividades laborais compatíveis com a chamada economia de subsistência, que integram a informalidade, como outras atividades informais realizadas em favor de empresas e atividades econômicas organizadas”. Nesse contexto, conseguimos observar que, embora estruturalmente fluida, as formas de conceber o trabalho em uma sociedade capitalista são historicamente insuficientes para a estabilidade financeira do trabalhador e não garantem vínculos empregatícios e direitos básicos.

A (auto)formação continuada dos docentes

Os pressupostos de uma formação docente voltada ao Letramento Científico e Tecnológico guiam novas formas de atuação, voltada a uma prática baseada na criticidade e autonomia do educador, abrindo caminhos para a promoção da cibercultura (OLIVEIRA, 2021 *apud* SANTOS, 2014, p.325). Por sua vez, esta é caracterizada como “cultura contemporânea mediada pelo digital, rede na tessitura entre a cidade e o ciberespaço, e a forma como lidamos, tratamos e interagimos na contextualização e na produção de sentidos”.

Em observância, Freire (2016) afirma, no livro *Pedagogia da Solidariedade*, que a tecnologia é um tema fundamental para o século XXI, sobressaindo as múltiplas ferramentas tecnológicas e suas possibilidades de uso. Assim, a utilização das TDIC no cotidiano, nas escolas e universidades, se constitui como parte integrante da formação geral do cidadão.

No que se refere à aplicação em um contexto remoto, segundo Oliveira (2021, p. 327), as Tecnologias Digitais necessitam ter como princípios a:

[...] valorização da construção coletiva, da criatividade, da aprendizagem através da imagem, do audiovisual, das trocas, da constante interação, privilegiando, além do cognitivo, o afetivo e o intuitivo, para potencializar estratégias didáticas que estabeleçam relações que possam contribuir para a constituição de um conhecimento coletivo.

Mediante o estabelecimento de tais conexões, com diversidade de ferramentas e uma troca pedagógica potentes, a autonomia dos envolvidos é desenvolvida gradualmente. Nesse contexto, conseguimos traçar um paralelo com a formação continuada de professores, imersos na modalidade online. Entendemos, portanto, que não são as tecnologias aplicadas isoladamente que constituem o processo de ensino-aprendizado, mas sim, sua aplicabilidade de forma intencional e responsável,

juntamente com os sujeitos e as possibilidades instrumentais. Ou seja, são as “multimediações pedagógicas” (GEREMIAS, 2013; 2007) que orientam o fazer pedagógico docente.

Na experiência local pesquisada, a transição para o Ensino Remoto trouxe aos profissionais da educação, técnicos e educandos um momento de muita aflição e incertezas. Para os primeiros, houve temor principalmente referente ao replanejamento anual e às metodologias mediadas pelas TDIC, ainda pouco conhecidas por muitos. É neste contexto que surge a necessidade da formação continuada docente, dado o entendimento de que essa prática revela um ensejo para a mudança, motivado por práticas inovadoras e experiências recém adquiridas (SACRISTÁN, 1999).

Localmente, em consonância com essa definição, foi desenvolvido pela instituição o programa educativo, que consistia em transmissões de caráter formativo no canal da instituição, veiculados pela plataforma Youtube. Na análise das respostas dos professores investigados, discutida mais adiante, é interessante observar como eles próprios se fizeram presentes nestes espaços, construindo roteiros formativos ou o expressando a partir de palestras.

Segundo as análises de Almeida (2020), a mudança brusca da forma de lecionar, prioritariamente obrigou o docente a se autoformar nas TDIC, a partir da leitura de artigos científicos e estudando tutoriais *online*. Somando-se a isso, outros órgãos educacionais, entidades e departamentos desenvolveram conteúdos voltados ao novo contexto remoto, trabalhando questões como relações socioafetivas, investimentos educacionais e estratégias didáticas. Para além de reforçar os vínculos da instituição com a comunidade acadêmica, se apropriar dessas ferramentas cumpre um importante papel de formar novas práticas. Segundo Burci (2021, p. 7), “a formação continuada de professores pode contribuir para a compreensão de que a prática docente é um fazer compartilhado, construído cooperativamente entre todos os envolvidos no processo de aprendizagem (professores, estudantes etc.)”.

Considerando todo este contexto, alertamos para o fato de que a compreensão das tecnologias, em um sentido mais amplo, permite que os debates em torno da introdução de uma nova tecnologia na educação não seja vista como uma tentativa de abandono daquelas tradicionalmente utilizadas. Nem se trata apenas de treinar mais eficientemente para o uso das TDIC. Trata-se da instauração de uma cultura docente que incorpore em suas dinâmicas as linguagens e formas de comunicação contemporâneas de modo autônomo, reflexivo e crítico.

Compreendendo as multimediações pedagógicas – professor-aluno, aluno-aluno, plataformas-alunos-professores e outras técnicas e tecnologias educativas, para além das tecnologias

digitais em si e suas ferramentas intrínsecas e possibilidades de manipulação, a partir da consolidação de métodos e práticas didáticas –, pensamos ser de fundamental relevância nesse contexto de pandemia e pós-pandemia a mudança de paradigmas educacionais. Conforme Almeida (2020, p. 3), “não adianta incorporar novas mídias e continuar utilizando metodologias centradas na transmissão de conhecimentos”.

Com o advento da pandemia e a ascensão do formato remoto, as TDIC foram impulsionadas, fazendo surgir ou visibilizando inúmeras plataformas de uso pessoal, Ambientes Virtuais e mídias sociais (como *Facebook*, *Instagram*, *Youtube*, *WhatsApp* etc.). Somando-se a isso, devido à necessidade de caracterizar novos recursos, terminologias antes inutilizadas se tornaram usuais, como *live* e “webinário”. Segundo Almeida (2020), em uma perspectiva voltada à prática educacional, todos os instrumentos citados possuem significância no aprendizado, principalmente no que diz respeito à comunidade universitária, que possui uma prática mais autônoma.

Foi sob esta perspectiva que a referida universidade buscou adaptar-se ao novo cenário, que, para além das informações supracitadas, reformulou suas plataformas de acordo com a demanda do lecionar remoto. Primordialmente, foi-se pensado em uma alternativa para substituir o modelo obsoleto – o denominado PVANET –, que estava em uso, implementando o MOODLE como Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) durante a pandemia. Este ambiente é concebido como:

Um espaço educacional virtual projetado para potencializar o processo de aprendizagem dos estudantes e a prática pedagógica dos educadores. Nele, desdobram-se soluções educacionais híbridas e digitais que aprofundam, avaliam e complementam as interações pedagógicas realizadas na escola (SAE DIGITAL).⁵

Dessa forma, o AVA Moodle chegou à universidade de forma gradual, oferecendo um *layout* moderno e recursos como armazenamento de material didático, disponibilização de videoaulas, atividades, planos de estudos, *chat*, fórum, dentre outros. Tais componentes, caracterizados como “assíncronos”, estreitam as relações entre discente e docente, sendo construtiva em diversas dimensões. Embora tenham sido disponibilizadas pelas instituições diversas ferramentas e recursos digitais, “esse movimento de flexibilização proporcionou a autonomia do professor no encaminhamento pedagógico dos conteúdos frente às potencialidades e fragilidades dos alunos na dinâmica de aprendizagem por meio das TDIC” (BURCI; OLIVEIRA; SANTOS, 2021, p. 3).

⁵ Disponível em: <https://sae.digital/tecnologia/plataforma-adaptativa/>. Data de acesso: 20 de maio de 2022.

Os momentos síncronos na instituição investigada, por exemplo, ocorreram com o uso do serviço de comunicação por vídeo, o *Google Meet*, com o qual a universidade firmou uma parceria e forneceu o recurso para seus vinculados. O desafio de ministrar aulas remotamente é exteriorizado naquele momento, pois, segundo Burci (2021), os educadores não estavam ainda preparados para eventuais contratempos que poderiam ocorrer ao ambiente virtual.

É nesse cenário que, para Almeida (2020), torna-se necessário uma prática educativa que considere a interatividade, a motivação e a responsabilidade, tanto para atender aos anseios dos estudantes quanto aos propósitos curriculares e das disciplinas que são ministradas. Para tanto, a prática baseada na fuga do senso comum e fundamentada em metodologias participativas se tornam essenciais para um processo ensino-aprendizado efetivo, tanto no período remoto como no presencial. Para além disso, consideramos importante reafirmar a necessidade do letramento digital dos docentes, os desafios enfrentados por encarar uma realidade até então desconhecida são múltiplos. Para sanar tal necessidade ocorreram atividades formativas ofertadas pela universidade, bem como desenvolvidas e oferecidas por entidades ou pessoas que detêm domínio das tecnologias.

No tocante à discussão da pesquisa, devemos tratar as TDIC como um conjunto de elementos mutáveis e indissociáveis do contexto histórico, político, cultural, científico, econômico e geracional (BURCI, 2021, p.10). Compreendo que a sociedade se dinamiza, as tecnologias se moldam às necessidades vigentes. O elemento de estudo do presente trabalho, o Ensino Remoto, nos mostrou a fluidez das tecnologias durante o período pandêmico. Somando-se a isso, foi conclusivo que o protagonismo docente é crucial para integrar a essa ferramenta uma prática pedagógica mediante estratégias de ensino. Mas, para que isso ocorra de forma plena, há diversas articulações externas que devem ser ajustadas, cabendo uma responsabilidade coletiva envolvendo sensibilidade e respeito à dificuldade enfrentada no momento.

Urge a necessidade do domínio das tecnologias e da aplicabilidade condizente com as demandas do plano da disciplina, visando a uma prática envolta por intencionalidade. Mediante às estratégias expostas, sem retirar dos discentes o papel de protagonista do fazer pedagógico, incentivando-os a construir *podcasts*, videoaulas e/ou propostas de “gamificação”⁶ dos conteúdos, linguagens bastantes acessadas e familiares à população jovem, que podem auxiliar os professores no desenvolvimento de um processo de ensino-aprendizagem significativo e efetivo.

⁶ A gamificação refere-se ao uso de técnicas comuns aos jogos incorporadas às práticas educativas.

Tipo de pesquisa e trajetória analítica

Para contemplar a proposta de analisar os impactos da utilização das TDIC na formação de pedagogos durante a modalidade remota, traçamos um percurso metodológico que se configura através de múltiplas abordagens. Conforme Minayo e Minayo-Gómez (2003, p. 118)

não há nenhum método melhor do que o outro, o método, “caminho do pensamento”, ou seja, o bom método será sempre aquele capaz de conduzir o investigador a alcançar as respostas para suas perguntas, ou dizendo de outra forma, a desenvolver seu objeto, explicá-lo ou compreendê-lo, dependendo de sua proposta (adequação do método ao problema de pesquisa).

Portanto, para uma investigação efetiva do tema interpelado, a abordagem se deu por uma análise *quali-quantitativa*, permitindo uma maior compreensão da temática investigada. Utilizando-se de características expressivas da quantitativa e qualitativa, a ótica *quali-quant* reúne a coleta de dados e análise do sujeito/meio socialmente construído. Para Knechtel (2014, p. 106), essa abordagem “interpreta as informações quantitativas por meio de símbolos numéricos e os dados qualitativos mediante a observação, a interação participativa e a interpretação do discurso dos sujeitos (semântica)”.

Dialogando com os resultados dessa pesquisa, realizamos, inicialmente, uma revisão de trabalhos que abarcam a temática investigada. Esse levantamento foi realizado nas plataformas *SciELO*, *Redalyc* e/ou *Periódicos CAPES*, com foco nas pesquisas publicadas no Brasil e em língua portuguesa, entre os anos de 2020-2021, ou seja, enquanto perdurou, no geral, o ensino remoto nas universidades brasileiras. Dos trabalhos obtidos nesse processo, serão descritos somente aqueles de cunho empírico, ou seja, que abarcaram resultados com foco nas práticas docentes durante o ERE.

Em um primeiro momento, foram utilizados pares descritores de busca mais precisas nas ditas plataformas, sendo elas: “Ensino remoto E tecnologia digital”, “ensino remoto E pedagogia”, “ensino remoto E formação de pedagogos”, “ensino remoto E pedagogia E avaliação” e “ensino remoto E formação de professores”. Posteriormente, visando um refinamento nos descritores, optamos pela busca de palavras-chave acompanhadas sempre pela expressão “Ensino Remoto”, sendo elas: “estratégias didáticas”, “estratégias docentes”, “práticas pedagógicas” e “práticas docentes”.

Nos dois últimos métodos citados encontramos uma grande bagagem de vivências que contribuíram para a construção e análise da conjuntura remota. Para tanto, percorremos uma sequência metodológica que permitiu uma análise descritiva e explicativa (PRODANOV; FREITAS, 2013) dos resultados obtidos por meio de questionários estruturados e entrevistas. A partir deles, buscamos identificar quais metodologias, estratégias didáticas e tecnologias foram integradas ao fazer pedagógico durante esse período de pandemia; mapear as formas avaliativas adaptadas às especificidades de uma educação multimediada durante o Ensino Remoto Emergencial.

Cabe destacar que, para a execução da presente pesquisa, todo o processo foi discutido nas instâncias responsáveis pela produção de pesquisa na referida universidade. Dito isto, o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP) determinou como deferido mediante o parecer 5.259.566.

As tecnologias como ferramenta de multimediação no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Viçosa

Detalhamento e análise dos dados do questionário

Na coleta de dados, o questionário cumpre um importante papel de traçar o perfil dos sujeitos que estão em análise, bem como contribui com o entendimento geral que existe entre estes envolvidos. Segundo Gil (1999, p. 128), este instrumento é caracterizado “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”. A coleta de dados, a partir da estruturação de questionários, cumpre um importante papel pois “ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos” (LÜDKE; ANDRÉ, 1998, p.34). Através de uma verificação quantitativa dos formulários respondidos pelos sujeitos conseguimos abarcar os dois primeiros objetivos.

Foi com esse entendimento que, posteriormente ao levantamento e análise dos materiais coletados, fomos em busca de sujeitos para participar de nossa pesquisa; para tanto, foi utilizado o instrumento de questionário estruturado materializado no Google Formulário. A elaboração das questões emergiu nossa área temática, englobando indagações sobre: a utilização das TDIC durante

o Ensino Remoto; os hábitos cultivados antes e durante a implementação deste modelo; a utilização de ferramentas como AVAs, ambientes virtuais e plataformas de videoconferência; condições e acesso à internet; dispositivos móveis utilizados; capacitações e atividades de formação e formas de avaliações.

Os convidados representaram o corpo docente da Universidade Federal de Viçosa atuantes no Departamento de Educação; os convites foram efetivados via *e-mail* institucional e encaminhados para todos(as), individualmente. A porcentagem equivalente de respostas representa 47% (15) do total estimado – todos ministrantes de disciplinas durante o Ensino Remoto Emergencial ocorrido entre 2020 e 2021. Nosso objetivo era a identificação de quais metodologias, estratégias didáticas e tecnologias foram integradas ao fazer pedagógico durante esse período de pandemia, categorizada como primeiro objetivo específico, analisamos:

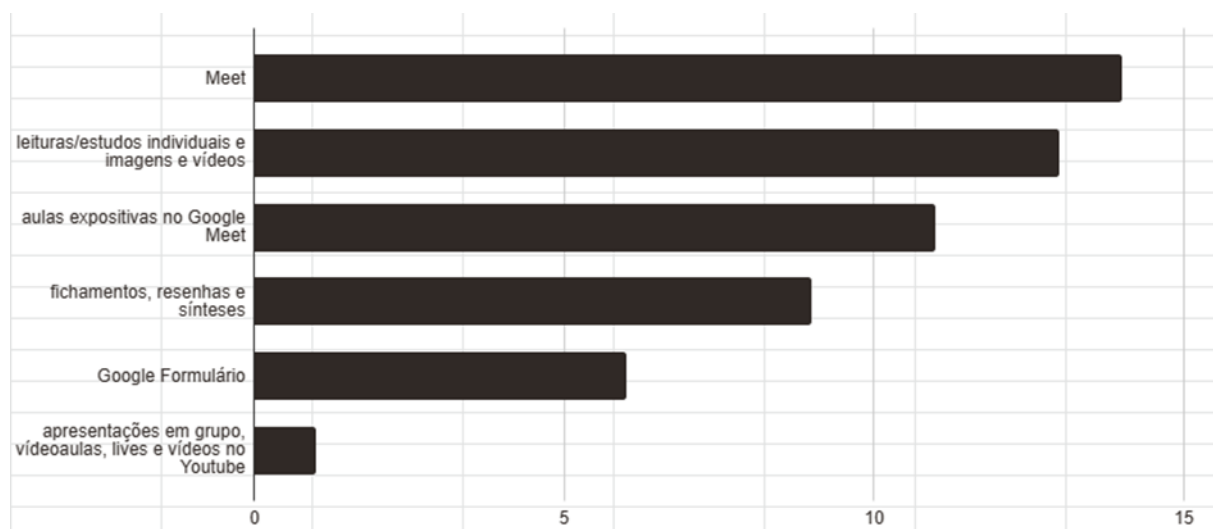
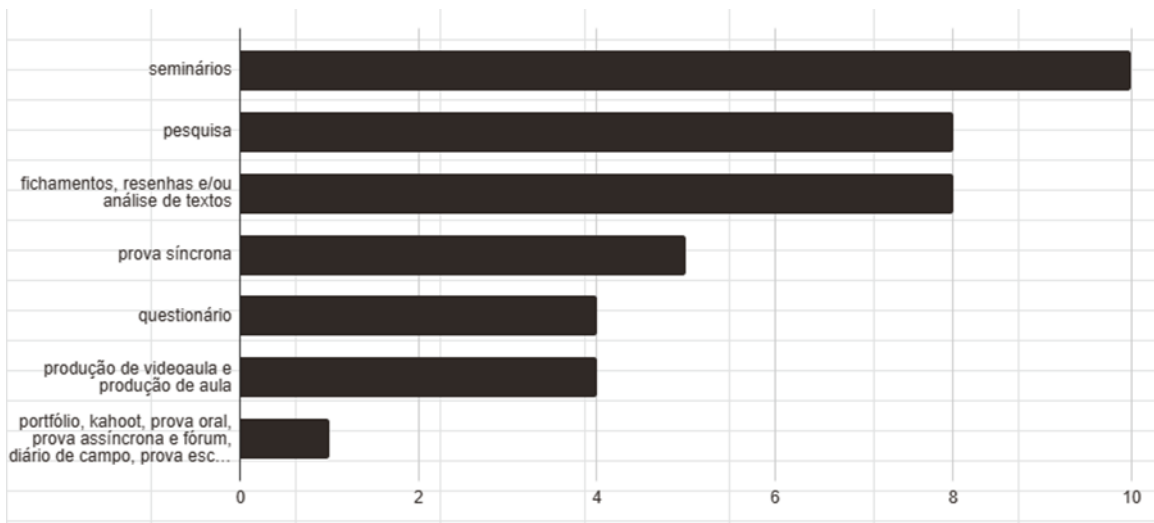


Gráfico I- metodologias, estratégias e plataformas integradas ao fazer pedagógico

Percebe-se que as estratégias e metodologias se expressam de formas variadas, havendo diversas possibilidades de recursos para a prática remota, correlacionando com a atuação das TDIC na formação de professores.

Contemplando o segundo objetivo, o de mapear as formas avaliativas adaptadas às especificidades de uma educação multimediada durante o Ensino Remoto Emergencial, as respostas coletadas também foram diversificadas, os docentes utilizaram das seguintes formas avaliativas:



Essa etapa foi conclusiva para o desenvolvimento da pesquisa, a partir da análise dos questionários conseguimos compreender as ferramentas, instrumentos e as performances avaliativas utilizadas para o fazer pedagógico durante o Ensino Remoto. As adaptações metodológicas assinaladas ganharam um destaque maior na próxima etapa a ser descrita.

Detalhamento e análise dos dados da entrevista

A execução da entrevista estruturada se deu por entender que tal ferramenta proporciona um diálogo mais assertivo e direcionado para as demandas que serão pautadas. Nesse sentido, para uma pesquisa responsável do ponto de vista da ética profissional todos os envolvidos, os entrevistados estão resguardados pelo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), garantindo a confidencialidade e o anonimato.

Vale ressaltar que, mediante o contexto de pós ensino remoto e o recente retorno presencial das atividades, propomos a aplicação deste instrumento presencialmente e virtualmente, cabendo ao entrevistado decidir qual a melhor performance para adequar ao seu cotidiano.

Os sujeitos entrevistados estão inseridos em um curso de Pedagogia, de uma Universidade Federal mineira com experiência superior a dez anos de carreira docente. Com uma vasta bagagem nas áreas de didática, gestão e fundamentos, tais profissionais da educação conseguiram desenhar perspectivas técnicas acerca das TDICs, baseando-se, inclusive, nas atuações durante o Ensino Remoto que foi colocado em prática em 2019 pela universidade investigada.

Com a consolidação das entrevistas, conseguimos contemplar os três objetivos da pesquisa, visto que, por serem perguntas abertas, pudemos coletar mais elementos que contribuiriam para a elucidação da relação dos docentes com as TDIC, bem como seus mecanismos de adaptabilidade no processo de ensino e aprendizagem. Buscando trabalhar com mais precisão os dados coletados e respeitando os preceitos éticos da pesquisa, iremos, a partir de então, utilizar nomes fictícios para nos referirmos aos entrevistados, sendo eles: Aparecida, Carlos, Adriana e Brenda. Do mesmo modo, quando os entrevistados estiverem citando o nome da universidade em que atuam, ao invés de denominá-la, faremos sua supressão nas falas citadas.

O contexto pandêmico desencadeou na população um sentimento de medo e incerteza. Os profissionais da educação, por sua vez, também se encontraram nesta situação ao verem seus planejamentos engavetados. Para o entrevistado Carlos:

A primeira sensação é pela condição inusitada da pandemia. A segunda são as questões pedagógicas. Havia uma dúvida do que fazer naquele momento. Eu já tinha programas preparados, aulas preparadas, materiais preparados. Mas aí, conversando melhor, se aproximando da CEAD e entrando em contato com a universidade, entendemos que não é uma condição parcial e que havia uma diferença substancial entre o remoto e o EAD.

Com as imposições consequentes do isolamento social, a dinâmica do fazer docente mudou drasticamente, sendo necessário acalantar as aflições e acolher as dúvidas da classe. As formações continuadas promovidas cumpriram um importante papel de aproximar o público das Tecnologias e seus modos de uso. Entretanto, elas não foram determinantes para a eficácia do processo. Segundo Burci (2021), a partir do momento que a teoria se desconexa da realidade educacional, seu objetivo de transformação da prática se perde, reduzindo a uma mera transmissão normativa.

A partir dessa compreensão, não devemos subestimar a importância de uma formação continuada docente, pois, além da formação inicial não ser suficiente, outros fatores corroboram para uma prática de sucesso, bem como para entender a complexidade do momento e respeitar as limitações do educando. Segundo Adriana:

Fiz alguns cursos, tanto da [...] quanto externo. Fiz um que foi muito bom. Acho a palavra determinante muito forte, é tudo no tempo do aluno, não dá pra forçar para abrir câmera, pra fazer as dinâmicas propostas. O mais importante dessas formações e os contatos com os outros professores é a troca de informações, depois disso temos que nos adaptar às nossas condições, o modo de trabalhar depende muito da disciplina. Acho que ajuda, não determina não, mas ajuda!

Para além das compreensões de possibilidades e limitações do educando, cabe também compreender as dimensões das metodologias e plataformas que têm o potencial de se tornar um bom recurso educacional.

De um modo geral, principalmente na coleta dos questionários, percebemos uma diversificação das proposições em sala de aula online e entendemos esse retorno como um resultado positivo, dada a necessidade do reconhecimento do papel do docente para além da utilização das tecnologias. Pois, segundo Almeida (2021, p.5), “seu papel constitui-se em conhecer e utilizar as mídias digitais, de maneira que este uso possa favorecer o processo ensino aprendizagem, num processo colaborativo com os estudantes”.

Reafirmando o questionário, no que se refere às metodologias utilizadas, os entrevistados buscaram adaptar aquelas que já utilizavam presencialmente, aparecendo dentre as respostas o *Google* Formulário, seminários, trabalhos em grupo e vídeos curtos de introdução ao assunto da aula. Cabe aqui ressaltar a utilização do Fórum disponível no AVA *Moodle* (Ambiente Virtual utilizado na Universidade investigada). Discorrendo sobre essa ferramenta, Brenda detalhou:

Outra forma que usei muito foi o fórum, eu colocava o tema lá e eles deveriam comentar sobre, além de comentar o tema em si eles eram obrigados a comentar o comentário de outro colega. Por ali eu soube quem estava estudando e quem realmente estava aprendendo.

Neste mesmo sentido, Aparecida também relatou:

O seminário contribuiu muito para unir os alunos e deu autonomia para produzir. Fiz uma avaliação tradicional online pelo PVANET⁷ de múltipla escolha. Pelo google forms eles fizeram uma autoavaliação, estudei quase três meses para fazer de forma correta, aí tinha perguntas para eles avaliarem o desempenho próprio.

Pedi também um resumo orientado, um resumo com perguntas fechadas para orientar as leituras.

Utilizei também o diário de bordo, só deu trabalho para corrigir (risos).

Destaco também o fórum, foi ótimo pois as pessoas assistiam às aulas e comentavam no fórum, bom que as pessoas tinham que, pelo sistema, obrigatoriamente ler os comentários anteriores também.

⁷ Anteriormente ao AVA Moodle, a Universidade utilizava-se do ambiente PVANET, o qual tinha os mesmos objetivos, mas com limitações como a inexistência do *chat*, do recurso “*check*” nas atividades e com um layout que permitia uma menor visualização das disciplinas matriculadas.

Ademais, no quesito formativo, percebe-se, pelas respostas, que os docentes conseguiram compreender a importância da adaptação de ferramentas, bem como valorar a implementação das TDIC na área da educação, principalmente durante e após o período pandêmico.

Imerso nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior, a Resolução CNE/CP nº 02 de 01 de julho de 2015 afirma, em seu artigo 8 do capítulo III, que cabe a esse público: “relacionar a linguagem dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação para o desenvolvimento da aprendizagem.”

O referido documento nos orienta que, para além da incorporação das TDIC ao fazer docente, faz-se necessário fazê-lo de forma crítica, colocando aos discentes as possibilidades usuais e as consequências do acesso desigual a essas ferramentas. Como consequência dessa apropriação de conteúdo em uma perspectiva crítica e da liberdade de organização que o ambiente remoto propicia (BURCI, 2021), o desenvolvimento da autonomia do educador e do educando foram expressivos. Como discorrido pela entrevistada Aparecida:

No início todos demonizamos o ensino remoto, mas no final acabamos incorporando muitas coisas. Identifico muitos pontos, a autonomia é um deles. No sistema remoto o aluno tem que fazer a parte dele, tem que correr atrás. Para o professor avançar o aluno tem que avançar também. Para o professor a mesma coisa, quando a gente tem que dar uma atividade remota temos que ficar cerca de três dias pensando, planejando. É necessário sempre refletir sobre a prática. Saímos da zona de conforto, o professor deve pensar agora no aluno, na sobrecarga, eu recorri a grade do curso que ministrei a disciplina para entender por que a disciplina estava sendo colocada, para ir direto no conteúdo essencial.

Enfrentamos desafios que sempre estiveram presentes, mas que ainda não tínhamos dado o devido valor. De acordo com a entrevistada Brenda:

A gente não sabe se o aluno está ali mesmo, da mesma forma que no presencial ele não pode prestar atenção, mas aí eu vejo. A dificuldade que tivemos para sair do presencial para o remoto nós vamos ter para retornar.

Os entrevistados apontaram algumas preocupações acerca das finalidades da modalidade a distância ou do Teletrabalho, como explicitado anteriormente no presente artigo. Em forma de denúncia, Carlos aponta:

Esse projeto vem justamente para destruir a educação e favorecer uma outra lógica que é o favorecimento do empresariado, que é colher o resultado. Me parece que a ideia é essa reprodução, do homem e da

mulher para o consenso. [...] O que vem aí é pra precarizar, unicamente precarizar

Mesmo que com uma motivação temporária incorporada no Ensino Remoto Emergencial, a intencionalidade da precarização trabalhista deve ser cautelosamente observada e relacionada com o contexto pandêmico. Diferentemente de algumas medidas bruscas como a Reforma Trabalhista, medida já explicada no presente trabalho, a degradação dos direitos é gradualmente efetivada para não gerar estranhamentos do trabalhador. Tais reflexões e análises proporcionadas devem ser idealmente feitas com responsabilidade, respeitando as evidências teóricas e cruzando com a vivência de quem de fato está inserido no contexto estudado.

Considerações Finais

A maior pandemia do século XXI, causada pela COVID-19, obrigou os educadores a se articularem, criarem e se reinventarem em meio a um contexto político negacionista, desumano, com realidades sociais de segregação e perdas de muitas vidas ocasionadas pela propagação do vírus. Estes profissionais de educação assumiram a organização do trabalho pedagógico em uma nova modalidade de ensino mediada por tecnologias, desenvolvendo atividades de conteúdos digitais mesmo diante dos obstáculos encontrados.

A pesquisa analisou os documentos norteadores da SEEDF e o currículo como estruturante e concretizador do processo de ensino e aprendizagem. Cabe destacar que o currículo nas modalidades remota e à distância se apresenta como ferramenta de conformação, dominação, representação de interesses de um determinado grupo que se localiza na condição de se estabelecer e ajustar aos seus interesses.

Considerando a reflexão dos apontados da nova modalidade de ensino proposto pela SEEDF, por meio do currículo pautado no conteúdo e na carga horária, destacamos que a conveniência deste modelo não está nas minorias sociais, mas sim naqueles que estão no topo das relações de poder, a fim de favorecer seus semelhantes. Esse modelo não traduz o papel social da escola pública, o qual é embasado na democracia e na igualdade, buscando a emancipação social.

Deve-se ressaltar a importância da continuidade dos debates e críticas acerca do ensino remoto e híbrido, que necessitam ser enfrentados para que a realidade oculta da sua institucionalização, da sua prática, do seu currículo e do seu caráter social sejam descobertos, a fim de não comprometer a

herança democrática da escola pública. É necessário ter atenção nos oportunismos e interesses desvelados, como também no que não está escrito e nem oficializado, uma vez que este momento de organização do currículo é uma oportunidade de favorecimento para a construção da reflexão do contraditório e ideológico entre as intenções e a ação pedagógica que supera documentos, regimentos e discursos estruturados.

Referências

BRASIL. Portaria MEC Nº 544, de 16 de junho DE 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19, e revoga as Portarias MEC nº 343, de 17 de março de 2020, nº 345, de 19 de março de 2020, e nº 473, de 12 de maio de 2020. Publicado em: 17/06/2020 | Edição: 114| Seção: 1| Página: 62.

CALIL, G. G. A negação da pandemia: Reflexões sobre a estratégia bolsonarista. **Revista Serviço Social e Sociologia**, São Paulo, n. 140, p. 30-47, jan./abr. 2021. Disponível em:<https://www.scielo.br/j/sssoc/a/ZPF6DGX5n4xhfJNTypm87qS/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 02 ago. 2021.

CURY, C. R. J.; REIS, M.; ZANARDI, T. A. C. **Base Nacional Comum Curricular: dilemas e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2018.

DISTRITO FEDERAL. Decreto no 40.509 de 11 de março de 2020. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do novo coronavírus. Publicado no DOE - DF em 19 de março de 2020.

DISTRITO FEDERAL. Decreto Nº 40539 de 19 de março de 2020. Dispõe sobre a suspensão de quaisquer atividades educacionais nas escolas, faculdades e universidades das redes públicas e privadas, o Governo do DF(GDF), como também suspende quaisquer eventos públicos que tenham mais cem pessoas. Publicado no DOE - DF em 19 de março de 2020.

DUARTE, D. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos**: contribuição a teoria histórico-crítica do currículo. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

DUARTE, A. M.; CÉSAR, M. R. A. Negação da Política e Negacionismo como Política: Pandemia e democracia. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 45, n. 4, e109146, 2020. Disponível:<https://www.scielo.br/j/edreal/a/DsjZ343HBXtdVySJcgmX3VS/abstract/?lang=pt>.

SACRISTÁN, G. J. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, D. **História do tempo e o tempo da história**: Estudos de historiografia e história da educação. Campinas, SP: Autores Associados; 2015.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. **Histórico da Pandemia**. Disponível: <https://www.educacao.df.gov.br/pedagogico-cadernos-e-guias/>. Acesso em: 23 de jan. 2023.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. **Aos Professores: Orientações para aulas por meio de atividades não presenciais**. Disponível: <https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2020/06/orienta%C3%A7%C3%B5es-aos-professores-aulas-n%C3%A3o-presenciais.pdf>. Acesso em: 23 de jan. 2023.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. **Aos Estudantes: Orientações para aulas por meio de atividades não presenciais**. Disponível: <https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2020/06/orienta%C3%A7%C3%B5es-aos-estudantes-aulas-n%C3%A3o-presenciais.pdf>. Acesso em: 23 de jan. 2023.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. **Catálogo de apoio à aprendizagem e ao ensino remoto**. Disponível: https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2020/06/Aprendizagem_e_tecnologias_remotas___GFAF___2020_Final.pdf. Acesso em: 23 de jan. 2023.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. **Cartilha de orientações para o acolhimento de servidores na volta ao trabalho em tempos de pandemia da COVID-19**. Disponível: <https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2020/05/cartilha-orienta%C3%A7%C3%B5es-para-acolhimento-de-servidores-na-volta-ao-trabalho-em-tempos-de-pandemia-da-covid-19.pdf>. Acesso em: 23 de jan. 2023.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. **Guia para acolhimento à comunidade escolar: no contexto das atividades pedagógicas não presenciais**. Disponível: https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/01/recomendacao_guia_acolhimento_comunidade_escolar.pdf. Acesso em: 23 de jan. 2023.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. **Histórico da pandemia de COVI-19: Organização Pan-Americana de Saúde (OPAS)**. Disponível: <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>. Acesso em 22 set. 2021. Acesso em: 26 de jan. 2023.

SILVA, F. T. Gestão, política curricular e algumas lições de um Brasil pandêmico: Reflexões a partir da pedagogia histórico-crítica. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 26, n. esp. 4, e022105, 2022. e-ISSN: 1519-9029. DOI: <https://doi.org/10.22633/rpge.v26iesp.4.17119>

SILVA, F. T. Currículo de transição: Uma saída para a educação pós-pandemia. **Revista Educamazônia-Educação, Sociedade e Meio Ambiente**, v. 24, n. 1, p. 70-77, jan./jun. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/educamazonia/article/view/7666>.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.