

---

## Formação docente no contexto da pandemia: ressignificação da prática pedagógica<sup>1</sup>

Arcelita Koscheck<sup>2</sup>  
orcid.org/0000-0002-4829-236X

Jordana Wruck Timm<sup>3</sup>  
orcid.org/0000-0002-4445-1909

### Resumo

O presente texto propõe algumas reflexões acerca da formação docente e suas contribuições para a ressignificação da prática pedagógica no contexto da pandemia. Objetiva compreender a relevância do tema em questão, por meio de uma pesquisa de caráter bibliográfico e descritivo, a qual visa dialogar, de forma crítica, a respeito da prática pedagógica. O contexto pandêmico torna emergente a necessidade de rever as práticas docentes, para que estas possam ser desenvolvidas de modo significativo para o aluno e para o professor. Para tal exigência, busca-se discutir e refletir estratégias em torno das tecnologias digitais, por meio da inovação e da reorganização das ações docentes, estas evidenciam e oportunizam novas possibilidades de aprendizagens, mediante uma perspectiva contextualizada.

*Palavras-chave:* Formação de professores; Prática pedagógica; Docência; Pandemia.

---

## La formación docente en el contexto de la pandemia: resignificación de la práctica de la pedagogía

### Resumen

El presente texto propone algunas reflexiones sobre la formación docente y sus aportes a la redefinición de la práctica pedagógica en el contexto de la pandemia. Objetiva comprender la relevancia del tema en cuestión, a través de una investigación bibliográfica y descriptiva, que pretende dialogar, críticamente, sobre la acción docente. El contexto pandémico hace que surja la necesidad de revisar las prácticas docentes, para que puedan desarrollarse de manera significativa para el alumno y el docente. Para tal requerimiento, una dinámica en torno a las tecnologías digitales, a través de la innovación y la reorganización de las propuestas curriculares de las instituciones educativas, brinda oportunidades para nuevas posibilidades y habilidades, a través de una perspectiva contextualizada.

*Palabras clave:* Formación de profesores; Práctica pedagógica; Docencia; Pandemia.

---

<sup>1</sup> O artigo nasce na realização do Mestrado em Educação (não se trata de recorte), concluído e financiado pela FURI.

<sup>2</sup> Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI, Frederico Westphalen/RS, endereço eletrônico: arcelita.ak@gmail.com.

<sup>3</sup> Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI, Frederico Westphalen/RS, endereço eletrônico: jordana@uri.edu.br.

---

## Introdução

Desde meados de 2020, iniciamos e vivenciamos, no Brasil, um contexto pandêmico (COVID-19)<sup>4</sup>. Uma das alternativas para controlar a propagação do vírus foi o isolamento social, influenciando na condução e na mobilização de determinadas atividades do contexto educacional, as quais passaram a ser desenvolvidas de forma remota para que pudessem ter uma continuidade sem prejudicar principalmente a aprendizagem dos alunos, independente da etapa de ensino. Tudo precisou ser (re)adequado, inclusive a rotina escolar, a qual demandou uma nova organização por parte tanto dos discentes, que passaram a ter aulas *on-line* e remota em suas casas, como dos docentes, que conduziram estas aulas. Porém, não houve mudança apenas no local em que o ensino e a aprendizagem aconteciam, mas também foi preciso adequar o formato para que esses processos (de ensino e de aprendizagem), de fato, fossem idealizados e colocados em prática.

A impossibilidade de realizar os encontros presenciais entre professores-alunos, devido às medidas de isolamento social, fez emergir a necessidade de uma formação mediada por recursos tecnológicos, como uma alternativa para mobilizar os saberes no processo de aprendizagem. Assim, a prática pedagógica teve de ser reinventada. A situação pandêmica mostrou que os processos de ensino e de aprendizagem podem ocorrer em diferentes espaços e tempos, contudo para tanto foi imprescindível que os docentes saíssem da zona de conforto e, repentinamente, buscassem novos modos e formas de conduzir o processo educacional. Os professores reelaboram sua prática docente, utilizando as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) como recurso elementar na consolidação da ação docente, para que os alunos pudessem continuar aprendendo e se desenvolvendo.

Diante disso, é fundamental refletir acerca da ressignificação da prática pedagógica e do processo formativo para os docentes no âmbito da educação. O processo de formação de professores abrange uma série de fatores e elementos, os quais serão tratados no decorrer do

---

<sup>4</sup> A Covid-19 é caracterizada por infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus (SARS-CoV-2), com potencial grave e de elevado grau de transmissão pela população, demandando afastamento social para seu controle.

texto, considerados fundamentais para a mobilização dos saberes docentes. Em suma, tais fatores e elementos são relevantes para o ser docente.

Embora a formação de professores já tenha diretrizes institucionais claras, cada momento histórico vivenciado impõe uma análise crítica reflexiva em torno da formação docente, para assim ressignificar a prática pedagógica e (re)construir habilidades e competências. Uma vez que, na sociedade contemporânea, a educação está presente no dia a dia das pessoas, cumpre repensar a prática pedagógica para ela acompanhar as exigências impostas pelo momento. Desse modo, é preciso se atentar não apenas para a formação inicial de professores, mas, e sobretudo, para a complementação dela por meio da formação continuada, tendo em vista a construção de novos saberes e a atribuição de novos sentidos para a docência.

Este estudo tem caráter descritivo e bibliográfico. De acordo com Medeiros (2004, p. 51), a pesquisa bibliográfica “é aquela que busca o levantamento de livros e revistas de relevantes interesses para a pesquisa que será realizada”. Deste modo, o presente texto justifica-se por suscitar uma reflexão sobre a importância da presença das tecnologias digitais na formação de professores para a docência, tendo em conta a necessária reorganização curricular no contexto de pandemia e a oportunidade de oferecer aos alunos aulas mais dinâmicas e criativas. Portanto, cabe ao professor valer-se de uma metodologia inovadora e não apenas usar as metodologias tradicionais.

Durante o processo de sua formação, o professor toma conhecimento de seus fazeres e afazeres, dos desafios, dos limites, que irá encontrar para construir sua identidade profissional. Em tempos de pandemia, de forma repentina, ele precisou se reestruturar e se reorganizar para dar conta da nova realidade. Mesmo assim, ainda foi alvo de inúmeras críticas, demonstrando a falta de conhecimento de todo o trabalho exercido pelo docente, que, sem tempo ou formação adequada, precisou ministrar suas aulas de forma remota e não deixar que seus alunos saíssem prejudicados. Mas, por outro lado, mesmo que de forma atropelada, ele foi em busca de novos recursos que poderiam lhe ser úteis, ressignificando, assim, a prática pedagógica, dando significados à docência e seus envolvidos diante desse cenário.

Assim, para dar conta dessa discussão, além da presente introdução e das considerações

tecidas ao final, o texto está organizado em três subdivisões teóricas. A primeira trata sobre a prática docente e os desafios enfrentados no contexto pandêmico. A segunda apresenta a questão da formação docente e do uso das TDIC, recurso tão necessário para a docência durante a pandemia. Na terceira, então, discute-se a ressignificação das ações pedagógicas.

### **A prática docente durante a pandemia: conhecer para interceder**

O momento em que vivenciamos, a pandemia requereu, e ainda requer, mudanças e renovações na prática pedagógica, principalmente para o quadro docente, visto que nenhum profissional estava preparado para encarar o contexto imposto e os desafios daí advindos. Esta conjuntura descortinou barreiras para o desenvolvimento das aulas remotas, como o baixo investimento educacional (poucas ferramentas para o uso dos profissionais), bem como a falta de políticas efetivas de formação voltadas às tecnologias e à valorização docente para o exercício da profissão.

Vivenciamos um período histórico, diante de urgentes, necessárias e inevitáveis mudanças para o espaço educacional, uma vez que a educação é essencial para o ser humano, e o conhecimento é um diferencial na sociedade em constante avanço tecnológico. Com a modernização ao nosso alcance, as tecnologias digitais de informação e comunicação vieram para facilitar a comunicação e a interação entre as pessoas. Entretanto, como bem apontam Macedo e Neves (2021), no contexto educacional não foi muito fácil a implementação do aparato tecnológico, isso porque nem sempre o acesso à internet era possível, nem todos os professores sabiam como lidar com ele, não conheciam as ferramentas *on-line*, e não havia tempo para serem preparados adequadamente e, de certa forma, a escola entrou na casa das pessoas e ela precisou se adaptar a isso.

Apesar de tudo, essa realidade das TDIC veio para ficar, mas não se pode ter a ilusão de que elas, por si sós, desenvolvem a aprendizagem. Diante disso, é necessário desencadear uma reflexão direcionada para o processo pedagógico tecnológico aplicado nas escolas e para a formação de professores nos dias atuais. Kenski (2001, p. 56) aponta que: “As tecnologias da informação e da comunicação devem ser utilizadas para integrar a escola e a comunidade, de

tal sorte que a educação mobilize a sociedade”. Portanto, o professor precisa estar atento para o papel que as tecnologias digitais desempenham no contexto atual e na sua possibilidade de promover a inclusão social e educacional.

Considerar o conhecimento do qual o estudante já possui é relevante, ou seja, muitas vezes ele vem para escola, trazendo uma bagagem grande de aprendizagens, construída, seja de modo formal ou informal, no seio familiar, no seu meio social ou em outras instituições de ensino. O professor não pode desconhecer esse fato, uma vez que ele será o mediador dos recursos digitais disponíveis aos alunos. Assim, não basta somente disponibilizar os recursos, mas é necessário saber operar estas ferramentas, promovendo, desse modo, a inclusão digital. Manter-se conectado ao mundo digital é um movimento em construção, contudo, embora nem todas as instituições de ensino possuam o amplo acesso à rede digital, gradualmente é possível ir informatizando a todos.

A pandemia ocasionou o distanciamento social e a restrição na entrada a alguns estabelecimentos, inclusive nas escolas. Mediante Portaria n.º 188/2020, o Ministério da Saúde declarou Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional, levando estados e municípios a colocarem em vigor documentos legais e normativos para enfrentar a pandemia. O Conselho Nacional de Educação – CNE – aprovou Parecer n.º 5/2020, com diretrizes para reorganizar os calendários escolares e realizar atividades pedagógicas, as quais deixaram de ser presenciais e passaram a ser remotas. Explicita o documento: “Minimizar a necessidade de reposição de dias letivos a fim de viabilizar minimamente a execução do calendário escolar deste ano e, ao mesmo tempo permitir que seja mantido um fluxo de atividades escolares aos estudantes enquanto durar a situação de emergência” (BRASIL, 2020a, p. 7).

Portanto, diante desse parecer, emergiu a necessidade de uma nova organização educacional dos professores, os quais, a partir de seus lares, foram instigados a exercer sua profissão, oportunizando o acesso aos estudantes ao ensino remoto. Isso acarretou uma mistura entre o espaço privado e o de trabalho, tudo ocorrendo em um mesmo lugar. Pesquisar, planejar, organizar, preparar aulas e materiais sempre foram demandas dos docentes. No entanto, além de pesquisar, planejar e organizar conteúdos, ao longo da pandemia, foi necessário que os professores aprendessem da forma mais rápida possível e acessível como

conduzir o momento de ensino remoto, para levar tudo isso até os alunos. Além disso, gravar, editar aulas, organizar atividades para disponibilizar em plataformas digitais também passaram a fazer parte da rotina docente. Em sendo assim, foi por meio das ferramentas digitais que o professor buscou se aproximar dos alunos, sem perder o vínculo e sem deixar de dar continuidade ao ensino e à aprendizagem.

Propor objetivos e desenvolver formas de intervenção é fundamental para o desenvolvimento da prática pedagógica. A formação de professores atribui valores e direções que norteiam o caminho a ser seguido para construir o currículo, além de investigar o contexto, reconhecer suas especificidades, atribuindo, assim, novos métodos.

A Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017), um documento norteador do ensino brasileiro, explicita por meio das competências gerais, a importância de compreender, entender e utilizar as tecnologias digitais de informação e comunicação de forma significativa, reflexiva e ética durante as diversas práticas sociais, inclusive no âmbito educacional, a fim de propiciar diversas formas de aprendizagens, de modo a torná-las atrativas e significativas. Para que elas propiciem a aprendizagem, é essencial que elas cumpram seus propósitos, quais sejam a comunicação e a disseminação da informação.

Através do uso das TDIC, foi possível chegar aos lares dos alunos de forma rápida e estar conectado com muitas pessoas sem sair de casa. Assim, o uso das TDIC ganhou *status* em todos os segmentos da sociedade, principalmente na esfera educacional (BRASIL, 2020a). Com a adaptação dos profissionais docentes aos novos recursos, como o uso das plataformas virtuais de ensino e aprendizagem, sendo que estes até então eram utilizados prioritariamente pelo Ensino a Distância (EaD), toda essa situação gerou grandes desafios e tensões para o espaço educacional presencial (SANTANA; SALES, 2020), já que a grande maioria das instituições de ensino, professores e alunos não estava preparada para utilizar as TDIC e transformar o ambiente familiar em espaço de trabalho/estudo.

A reestruturação do fazer pedagógico se deu de forma concomitante ao processo de adaptação tecnológica dos docentes. A prioridade esteve voltada em garantir o acesso à educação para todos de forma igualitária, porém isto não se concretizou logo de início, pois, enquanto alguns professores já tinham alguns conhecimentos prévios acerca das ferramentas

digitais disponíveis para a mediação das aprendizagens, em contrapartida, outros, não tinham o hábito de utilizar a internet na sua rotina pessoal e/ou profissional.

Para Moran (1999, p. 31), “na educação, o mais importante não é utilizar grandes recursos, mas desenvolver atitudes comunicativas e afetividade favoráveis”. Se antes o professor deveria estar sendo formado continuamente para acompanhar a evolução tecnológica no meio em que os alunos e a sociedade estavam inseridos, neste momento se tornou indispensável e primordial dominar esses conhecimentos para poder garantir o ensino de forma virtual.

Conforme pontuam Santos, Jorge e Winkler (2021), cada vez que novo recurso tecnológico é integrado aos ambientes de ensino, especialmente espaços virtuais de ensino e aprendizagem, são lançados novos desafios, pois demandam novos saberes, mas, conseqüentemente, acabam estreitando a interação entre professores e estudantes e criando espaços mais dinâmicos, lúdicos e interativos. Os autores ainda esclarecem que os estudantes possuem capacidades cognitivas mais amplas e recebem com mais facilidade novas dinâmicas, seja pela curiosidade, seja pelo interesse em descobrir novas habilidades. Por outro lado, destacam que os professores ainda estão em fase de adaptação, uma vez que têm mais dificuldades de manuseio, sendo que os recursos tecnológicos evoluem constantemente.

Segundo Costa (2013), para haver a integração entre as tecnologias e os conteúdos escolares, é vital a presença das TDIC na formação dos professores, uma vez que elas têm o papel de capacitar, ampliando novos saberes para que os docentes possam atuar com as tecnologias e encarar os desafios educacionais, como os impostos pela pandemia da COVID-19.

Mas para ensinar com tecnologias é preciso também aprender com as tecnologias, discutir coletivamente estratégias de reconstrução da ação do professor em um movimento permanente, do qual todos se beneficiam. Ou seja, o acesso às tecnologias e a utilização delas podem alterar a dinâmica da aula, torná-la mais instigante e problematizada, assim pode provocar mudanças pedagógicas, garantindo uma educação de qualidade.

Desta forma, Valente (2013, p. 42) menciona a necessidade de dar visibilidade aos “aspectos inovadores relacionados ao uso das TDIC na educação”. Para que a inovação na escola ocorra, é essencial que as práticas pedagógicas, assim como a ação docente, alcancem

novas dimensões no que diz respeito a criar um ambiente propício para comunicação, interação, resolução de problemas, de maneira interdisciplinar, com o intuito de estimular o raciocínio e o desenvolvimento dos alunos. Nesse cenário, com a ajuda do professor, os alunos poderão desenvolver suas potencialidades por meio da interação e compartilhamento na construção do conhecimento, construindo novas competências para conseguirem alcançar a autonomia individual e coletiva.

### **A formação docente e as tecnologias: contexto e implicações para a docência**

Ser professor é uma tarefa difícil e complexa. A sociedade exige que ele seja multiprofissional. A correria do dia faz com que as famílias atribuam à escola algumas das funções, que seriam dela. Portanto, cumpre ofertar ao futuro professor uma formação que o prepare para superar as dificuldades que serão encontradas no espaço escolar, propiciando-lhe a aquisição de diversos saberes. Afinal,

Os professores são sujeitos do conhecimento e possuem saberes específicos ao seu ofício [...] A prática deles, ou seja, seu trabalho cotidiano, não é somente um lugar de aplicação de saberes produzidos por outros, mas também um espaço de produção, de transformação e de mobilização de saberes que lhe são próprios (TARDIF, 2014, p. 237).

Nessa ótica, o autor enfatiza ser o professor um mediador de conhecimentos, detentor de saberes, responsável pela condução, construção e reconstrução do espaço educacional, assim deveria ter o direito de discorrer sobre a sua própria formação e sobre as suas necessidades. O professor é a pessoa que mais conhece as necessidades e as dificuldades dos espaços escolares. É relevante considerar seus anseios e sugestões para as melhorias e os avanços necessários em prol de uma educação inovadora e que atenda às expectativas da sociedade em geral.

Em vista disso, tais aspectos do contexto social educacional requerem do docente novas formas de direcionar sua prática, sendo que, “a profissão docente é uma prática educativa, é uma forma de intervir na realidade social, no caso mediante a educação” (PIMENTA;

ANASTASIOU, 2008, p. 178). Portanto, já que a educação é uma prática social que interfere na relação direta e constante entre a teoria e a prática, “é nosso dever como educadores, a busca de condições necessárias à sua realização” (VEIGA, 1989, p. 16). Nesse caminho, a formação docente carece estar em consonância com as exigências atuais.

Na maioria das vezes, os futuros professores recebem uma formação descontextualizada, em que são trabalhados temas ultrapassados, apenas voltada a cumprir currículo estabelecido e metas prescritas, em suma uma formação simplista e prescritiva, sem fins intencionais. É preciso mudar essa realidade, pois como muito bem defende Habermas (1991, p. 14):

Formação docente supõe uma junção criativa de teoria e prática. Enquanto indivíduo, o educador, é um ser particular. Enquanto pessoa é um ser de relação da vida cotidiana. Neste acontecer histórico, o docente tece alternativas da cotidianidade e vai acumulando uma vivência que o marca, profundamente como sujeito social. É precisamente a trajetória do ser relacional que recomenda uma formação contextualizada pela prática de ensino, como espaço de ressonância das tematizações e das argumentações.

Na perspectiva do autor, a formação docente deve ser um espaço de reflexão, de diálogo, troca de saberes, experiências e vivências. Tais trocas propiciam a consolidação de novas estratégias e transformações no meio social e educacional. Para tanto, é relevante espaços de formação que viabilizem os momentos de troca, inovação e reinvenção. Para ser professor, é necessário estar em entrosamento com os mais inúmeros e diversos saberes, indispensáveis à ação docente,

A partir da perspectiva de que a docência acontece na associação dos saberes constituídos ao longo da vida, integrando a formação inicial, os novos saberes e novos sentidos gerados com o exercício da docência, no bojo da constituição da vida dos professores, afirmamos a composição de contexto dialógico nos processos formativos, gerando continuamente os sentidos da docência (ZUCOLOTTO; CÔCO, 2015, p. 88).

A educação é formada por um conjunto de conhecimentos, que abrangem fatores históricos, socioculturais e político-econômicos. Dessa forma, tais aspectos se interligam ao

papel de ser professor, o qual deve ser responsável por compreender e dissolver técnicas, por meio de exigências que se manifestam pelos alunos e espaços educacionais, requisitando-lhe efetivas mudanças. Contudo, é oportuno pensar a formação de professores associando as suas experiências construídas e internalizadas anteriormente e as novas que necessitam ser incorporadas às estruturas já existentes.

A Lei n.º 13 005, de 25 de junho de 2014, que dispõe sobre o Plano Nacional de Educação (PNE) e discute outras iniciativas, pressupõe, na Meta 15, “que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam” (BRASIL, 2014). Mas é preciso ir além das bases legais, cumpre promover políticas públicas que assegurem e garantam uma formação docente fundamentada e regulamentada para o trabalho colaborativo, baseando-se em suas especificidades no espaço educacional.

A formação docente é amparada por embasamentos legais, assim, o foco das políticas educacionais é apresentado como possível encaminhamentos de soluções para os problemas educacionais, promovendo a qualidade e os avanços no ensino e a aprendizagem dos alunos. Imbernón (2016, p. 39) entende que:

Os sistemas políticos veem os professores como um grupo fundamental para difundir determinada ideologia, com uma função de submissão e dependência aos poderes estabelecidos, assim tentam controlar a educação das pessoas porque ela é importante para ver e analisar a realidade social.

Fica evidente que as ações apresentadas pelos programas de formação continuada são percebidas pela visão dos profissionais de educação, como receptores e executores. Dessa forma, torna-se imprescindível refletir, discutir e criar espaços de diálogos, a fim de elencar propostas colaborativas que oportunizem a integralização da educação e o acesso para todos.

Compreender as relações estabelecidas entre a teoria e a prática requer uma visão integrada, um olhar atento e reflexivo, no campo da educação “[...] globalizada da função social de cada ato de ensino, sempre confrontada e reconstruída pela própria prática e pelo trato com os problemas concretos dos contextos sociais em que se desenvolvem, poderia ser a chave de

toque que acionaria uma nova postura metodológica” (GATTI, 1997, p. 57). A teoria e a prática precisam caminhar juntas e, não, meramente, como uma consequência da outra.

Segundo Freire (1997, p. 25), “[...] quem forma se forma e reforma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado”. É necessário pensar com atenção na formação de professores, pois ela carece estar em consonância com o contexto histórico (espaço-temporal), como o que se deu, quando a pandemia veio exigir uma nova forma de atuação e os espaços educacionais foram intimados a reorganizar e reestruturar seus ambientes.

Os contextos educacionais assim como a vida exigem um sujeito flexível, com grande capacidade de adaptação, que seja capaz de solucionar problemas, isso só é possível se pensarmos em uma formação e preparação profissional que considera a não linearidade, as incertezas, as mudanças e a adaptação (DINIZ; GIMENEZ, 2016, p. 90).

A Resolução CNE/CP, n.º 2, de 20 de dezembro de 2019, define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), e em seu anexo são apresentadas as competências gerais docentes e a necessidade pela busca de “soluções tecnológicas para uma evolução das práticas pedagógicas” (BRASIL, 2019, p. 13). As TDIC estão também presentes na ação de planejamento e ensino, para subsidiar a aprendizagem e, assim, ao docente cabe incorporar seu uso em sua prática pedagógica, com o objetivo de favorecer a aprendizagem e transformar a educação (BRASIL, 2019a). A formação continuada de professores, segundo Costa, Santos e Martins (2020), caracteriza-se como um espaço de reflexão, de atualização e de aprofundamento de saberes, bem como de interação com novos conhecimentos, desenvolvimento de experiências e ampliação de competências profissionais. Nesse contexto, a formação continuada de professores é entendida, conforme o artigo 4.º da Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020, como componente fundamental da profissionalização dos docentes na condição de atores formadores de conhecimentos e culturas, assim como orientadores de seus educandos nos caminhos da aprendizagem, a fim de que haja a constituição de competências, visando ao complexo desempenho da cidadania e da qualificação para o trabalho (BRASIL, 2020b).

Acreditamos ser importante realizar profundas transformações no processo de formação de professores e que sejam desenvolvidos programas novos. Não apenas aqueles que transfiram para a tecnologia os processos de ensino e de aprendizagem na forma que ocorre na sala de aula, mas que consigam estabelecer o quê, o como, o porquê e o para quê, a quem e para quem servem as tecnologias. Uma formação para o professor que contemple o uso apropriado das tecnologias digitais na ação docente, de forma prática, coerente e em benefício ao ensino e à aprendizagem. Com a apropriação adequada, o professor conscientemente estabelece o uso das TDIC na educação, com condições necessárias de mediar o conhecimento por meio das ferramentas digitais.

Segundo Libâneo (2001, p. 10), é preciso uma formação “que o auxilie a ajustar sua didática às novas realidades da sociedade, do conhecimento, do aluno, dos diversos universos culturais”. A relação formação de professores, educação e novas demandas emergentes da sociedade implicam em desafios e perspectivas em relação à prática pedagógica e às tecnologias digitais.

A pandemia do Covid-19 acarretou rápidas transformações sociais, como o afastamento social repentino, o qual obrigou principalmente os docentes a irem em busca de novos meios de comunicação no âmbito educacional. Logo, as instituições de ensino tiveram que se reinventar e transformar sua prática pedagógica de modo a possibilitar o acesso à educação para todos, bem como um olhar para a formação que atendesse às demandas daquele momento. Para dar conta da nova realidade, os professores tiveram que ir em busca de novas informações, aperfeiçoar seus saberes acerca dos TDIC, para mediar o seu ensino. Como bem pontua Nóvoa (1991, p. 26): “a formação não se faz antes da mudança, faz-se durante, produz-se num esforço de inovação e de procura aqui e agora dos melhores percursos para a transformação da escola”.

Para Kenski (2012, p. 19), as tecnologias sempre se fizeram presentes na escola, pois ela “[...] engloba a totalidade de coisas que a engenhosidade do cérebro humano conseguiu criar em todas as épocas e, aqui, compreende-se suas formas de uso, suas aplicações”. Mas a autora também elucida que as tecnologias se referem especificamente “[...] aos processos e produtos relacionados com o conhecimento proveniente da eletrônica, da microeletrônica e das

telecomunicações; seu principal espaço de ação é virtual e sua principal matéria-prima é a informação” (KENSKI, 2012, p. 25). No entanto, é preciso estar atento aos mecanismos como ferramenta necessária e não abusiva para à ação prática do desenvolvimento dos processos pedagógicos. Conforme Kenski (2012, p. 106), a formação dos professores para o uso dessas novas tecnologias deve

Identificar quais as melhores maneiras de usar as tecnologias para abordar um determinado tema ou projeto específico ou refletir sobre eles, de maneira a aliar as especificidades do ‘suporte’ pedagógico (do qual não se exclui nem a clássica aula expositiva nem, muito menos, o livro) ao objetivo maior da qualidade da aprendizagem de seus alunos.

Um dos desafios da formação para o uso das tecnologias é desenvolver nos professores a capacidade para perceber a potencialidade dos recursos educacionais digitais. Essa concepção vai além daquela predominante nos cursos de formação docente, os quais focam no treinamento para o manuseio correto do computador, deixando de lado o potencial metodológico das ferramentas.

Assim, continua Kenski (2012), os usos de diferentes tecnologias digitais, por exemplo em cursos presenciais, demandam novas habilidades dos docentes, além de estratégias e dinâmicas diversificadas para apresentá-las em sala de aula. Muita coisa muda: desde a apresentação e a organização dos conteúdos, até a realização de atividades, a distribuição dos tempos, a definição das formas de participação de professores e alunos e o processo de avaliação (KENSKI, 2012, p. 111). As ferramentas tecnológicas, (re)contextualizadas para o ambiente escolar, se caracterizam como um imprescindível instrumento de mediação pedagógica.

Contudo, a preocupação é promover uma formação inicial e continuada dos professores para o uso dessas ferramentas. Esse deverá ser o principal desafio da escola contemporânea e, de modo particular, no contexto da pandemia. Com esse ambiente de formação continuada, os docentes poderão proporcionar à escola as transformações necessárias, a partir de suas práticas pedagógicas.

Uma prática deve acompanhar a rápida difusão e acesso aos saberes produzidos na

cibercultura, sem perder de vista a formação humana baseada nos saberes acumulados historicamente. Dentre as políticas educacionais para a inclusão tecnológica, as bases legais destacam que as ferramentas digitais oportunizam e desenvolvem uma visão mais crítica por meio de atividades significativas e de acordo com cada etapa da educação em diálogo com as necessidades locais. Isso significa que, nos dias atuais, a educação necessita ser pensada e planejada para ser trabalhada de forma integral, ou seja, para que isso se torne real e se concretize. Os recursos digitais contribuem para que, de forma contínua, haja uma transição para que ocorram mudanças significativas na aprendizagem dos alunos, contudo a formação docente deve ser voltada a este contexto, a fim de auxiliar os professores a desempenharem suas funções docentes.

A instituição escolar precisa estar atenta e, na medida do possível, acompanhar o avanço tecnológico, para que tal ação acompanhe esse processo em prol do ensino e da aprendizagem. A formação docente contribui para os processos de ensino e de aprendizagem, assim ressignificando práticas educativas e construindo novos saberes. Oliveira e Oliveira (2017, p. 104) discorrem que “A prática pedagógica é o momento onde ocorre o processo de ensino-aprendizagem, ou seja, momento que se se exerce todo um planejamento traçado”. O processo de formação docente contribui significativamente para os processos de ensino e de aprendizagem dos alunos. Segundo Moran (2009), as tecnologias digitais também são reconhecidas como um apoio da prática educativa, são meios que intermedeiam esses processos. As ferramentas tecnológicas permitem aos professores a realização de atividades variadas e diferenciadas, além de inovadoras, o que resulta na aprendizagem discente.

### **As tecnologias na pandemia e pós-pandemia: ressignificação das práticas pedagógicas**

As práticas pedagógicas no contexto da pandemia tornaram-se um enorme desafio no que tange à construção das aprendizagens. O espaço das interações e a construção de conhecimento, por meio das experiências vivenciadas e compartilhadas dentro dos muros da escola, deixou de ser presencial e, repentinamente, todos os envolvidos passaram a estudar em suas próprias casas. A vida escolar entrou em distanciamento social, e a aprendizagem e o uso

das tecnologias passaram a fazer parte diária de uma sala de aula, porém no formato virtual. O quadro verde, o giz branco e colorido e outros mecanismos visuais usuais de uma sala de aula foram trocados pela tela de um computador, de um *notebook*, de um *tablet* ou de um *smartphone* e, muitas vezes, esses recursos precisavam ser divididos com mais membros da família, pois nem todos estavam preparados para este momento.

O grande desafio da escola no início da pandemia foi enfrentar o distanciamento social e afetivo, já que até então a presença dos alunos e dos profissionais da escola preenchiam os espaços físicos, onde eram compartilhados momentos de relações afetuosas, necessários para a humanização do ser humano. Manter vínculos através de uma tela virtual impôs dificuldades de relacionamento, de aprendizagem e de desenvolvimento das habilidades dos alunos. Todas as formas de ensino que, antes eram conduzidos presencialmente, tiveram que ser adaptadas, com contato distanciado e visualmente esfriado.

Diante dessa nova realidade, alguns questionamentos foram evidenciados pela grande maioria dos docentes: como realizar as ações pedagógicas, usando as ferramentas tecnológicas, quando o sistema vigente que sustenta a escola pública não o priorizou antes, conforme expõem os documentos legais que abordam uma formação docente voltada às tecnologias? De que forma o professor alcançaria os seus alunos, quando não havia recebido uma formação adequada que o instrumentalizasse para manusear recursos oferecidos pelo uso das tecnologias? São questões que desencadeiam muitas discussões sobre o contexto vivenciado.

É fato que a educação muito antes do isolamento social emergente da COVID-19 já vinha atravessando fases complicadas, o que só foi potencializado pelo distanciamento social, que a colocou diante de um dilema que precisa ser refletido para que se possa dar continuidade ao processo e alcançar êxito no fazer pedagógico. A grande dúvida é se esse momento está sendo utilizado para um (re)pensar a construção dos processos pedagógicos da escola, como espaço de reflexão e de inovação diante do novo desafio de instituir uma nova prática pedagógica.

Segundo Libâneo (2020), cumpre valorizar a escola, refletir sobre algumas velhas adversidades, como por exemplo, o enfraquecimento das discussões pedagógicas no ambiente das políticas públicas; o descaso quanto aos fatores intraescolares, tendo por base o (in)sucesso dos alunos; e a redução dos investimentos na educação. Para Libâneo (2020), o contexto da

pandemia deve levantar algumas questões, dentre elas: para que servem as escolas? E ao mesmo tempo cabe pensar em uma pauta pós-pandemia que abranja as questões éticas e as questões pedagógicas, sempre priorizando a qualidade no ambiente da sala de aula. E assim ele propõe uma revisão urgente nos conteúdos abordados na formação inicial dos cursos de preparação para os professores, pois os conteúdos que vêm sendo trabalhado não estão preparando política e pedagogicamente os docentes para enfrentar os desafios atuais da sala de aula.

Ressignificar a prática docente tornou-se necessário para a mediação do conhecimento. Portanto, foi necessário reinventar sua ação docente, além de adaptar a forma de dar aulas para atender às necessidades atuais. No âmbito da educação, as políticas públicas nem sempre são suficientes para garantir o acesso a todos os envolvidos, sendo ainda restrito o amplo acesso às tecnologias para todos. Silva e Silva (2012, p. 30) destacam:

Esse cenário permite com que visibilizemos um conjunto de estratégias políticas que, desde a emergência de uma escola criativa, produza sujeitos economicamente úteis. Isso desencadearia, por um lado, a formação de sujeitos inovadores e empreendedores, por outro lado, promoveria uma intensa gestão performativa da docência.

Porém, em tempos de reinvenção de práticas pedagógicas, os docentes terão muito trabalho pela frente para poder atender aos estudantes, e assim, corrigir as lacunas deixadas nas aprendizagens com os recursos tecnológicos. A oferta de recursos tecnológicos e o investimento na infraestrutura do ensino precisam ser efetivados pelo sistema de ensino. Nesse contexto, o estudo de Sales *et al.* (2021, p. 9) ressaltam que novas tecnologias digitais de informação e comunicação devem ser utilizadas como ferramentas pedagógicas inovadoras, a fim de construir conhecimento científico relevante, que utilize, de forma dinâmica e interativa, linguagem apropriada aos estudantes.

Corroborando Sales *et al.* (2021, p. 9), acreditamos que, no cenário pós-pandemia, será necessário implementar estratégias didáticas inovadoras, criar espaços multidisciplinares com fins estimulantes e desafiadores. De acordo com a compreensão de Dionízio e Paiva (2021, p. 13), a utilização de tecnologias digitais em ambientes virtuais de ensino e aprendizagem após o

período de pandemia da Covid-19 pode fortalecer as ações pedagógicas, gerar maior motivação e interação entre o estudante e o professor e entre os próprios estudantes, além de facilitar a aprendizagem. Os autores concluem que é certo que, ao final da crise sanitária imposta pela Covid-19, muitos professores retornarão à metodologia convencional, no entanto, supõem que a maioria utilizará ferramentas tecnológicas digitais educacionais em suas aulas.

Entre as reflexões destacadas para pós-pandemia, de acordo com Libâneo (2020), é urgente aprimorar as formas de gestão, pois as suas práticas são e devem permanecer sendo educativas, tendo em vista melhorar a formação das coordenações pedagógicas para que estas possam ajudar o trabalho dos professores nas salas de aula. Libâneo (2020) reitera a não possibilidade de perpetuação das aulas virtuais e insiste ser preciso ensinar os professores a resistir a elas. Ao se posicionar diante das tecnologias educacionais, Libâneo (2020) afirma não ser contrário ao uso dessas, porém acredita que perpetuar aulas virtuais no ensino público é incentivar ao fracasso escolar, ou seja, seria uma anomalia pedagógica, e complementa afirmando que isso vai contra o trabalho dos professores e, em contrapartida, reduz o seu número. Para ele, torna-se prioritário formar para a competência do trabalho dos professores, pensando em melhores salários, em qualificar os profissionais.

A integração significativa das tecnologias digitais nos processos de ensino e de aprendizagem tem levado a grandes discussões, assumindo papel de destaque entre os desafios da educação contemporânea. Portanto, se torna fundamental elaborar um projeto político-pedagógico com elementos de apoio para a prática educativa. No entanto, os processos de ensino e de aprendizagem precisam estar condicionados às tecnologias digitais já conhecidas e utilizadas pelos alunos. Deve-se, então, considerar as tecnologias como uma complementação e opção de ensino, aproximando a escola da realidade dos alunos, vivenciada fora do espaço escolar.

Para tanto, as tecnologias digitais ampliam a visão de mundo, transformam e reinventam as práticas de ensino e, ainda, propõem novas formas de apreender e compreender a realidade. Instituições formadoras de professores, escola, gestores e docentes, devem discutir e compreender seu papel nos processos de ensino e de aprendizagem, exigindo um reposicionamento e uma reflexão frente aos novos desafios. Trata-se de um grande desafio

inovar a forma de ensinar e de aprender, visto que a estrutura educacional tradicional é direcionada para reproduzir conhecimentos. É necessário um processo de formação docente permanente, atento à reorganização do currículo e ao uso das tecnologias, com intencionalidade pedagógica, incorporadas como recursos fundamentais dentro do planejamento pedagógico para o processo de aprendizagem.

### Considerações finais

No contexto educacional ora vivenciado, já não é mais possível pensar na formação de professores sem ressaltar a utilização das tecnologias digitais. A pandemia ocasionou uma enorme transformação no trabalho docente e na educação como um todo. Desta forma, provocou mudanças emergenciais, tanto nas reflexões acerca de sua organização, bem como nas responsabilidades dos governos e da gestão diante das políticas educacionais.

Na sociedade contemporânea, a pandemia mostrou a importância de saber como manusear as ferramentas digitais em favor do ensino e da aprendizagem. Uma vez que a grande maioria dos alunos já tem uma certa experiência com os recursos tecnológicos, embora nem sempre disponha de todo esse aparato, cabe às instituições formadoras de professores, quer na formação inicial, quer na continuada, adequar seus currículos, incluindo aí uma formação digital para instrumentalizar os professores e prepará-los para acompanhar as mudanças que estão acontecendo na sociedade e no espaço educacional.

Embora as políticas públicas educacionais voltadas para o uso das tecnologias digitais indiquem a sua implementação, é visível que ainda há muito que evoluir, e os professores ainda têm muita dificuldade em utilizá-las na sala de aula. Neste sentido, enquanto a tecnologia digital possibilita avanços, ela também exige mudanças, para as quais o docente precisa estar disposto a se adaptar aos novos desafios educacionais. Para a efetivação de uma educação transformadora, (re)significar a prática docente é oportunizar aos alunos uma aprendizagem com foco no desenvolvimento integral do sujeito. Uma prática docente voltada para a construção do conhecimento necessita de professores preocupados com a realidade educacional e dispostos a elaborar e desenvolver estratégias para um melhor desempenho.

Portanto, a educação precisa se reinventar. O reconhecimento de uma sociedade cada vez mais tecnológica necessita estar acompanhada de conscientização, além da necessidade de inclusão de um currículo específico para a formação de professores e habilidades com competências necessárias para lidar com as novas realidades educacionais em meio as tecnologias digitais. A formação de professores diante das novas tecnologias deve ser reconhecida como uma realidade a ser construída e, posteriormente, aplicada no âmbito educacional. Assim, poderá ter condições de desenvolver uma prática docente com professores mais capacitados para o trabalho pedagógico de forma mais ampla e com excelência.

Diante dos desafios da educação em virtude da pandemia, o domínio e o entendimento acerca das TDIC utilizadas no ambiente escolar são essenciais para os docentes, implicando na necessidade de cursos de formação de professores que subsidiem a integração dessas tecnologias nos currículos e práticas pedagógicas. O espaço escolar precisa ser repensado para acolher as diversidades, e o professor, como agente transformador, precisa ser escutado e valorizado no enfrentamento dos desafios que lhe são impostos no dia a dia, nesses processos tão complexos de ensino e de aprendizagem.

### Referências

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. *Ministério da Educação*. MEC. Brasília, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 18 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Parecer n.º 5/2020, de 28 de abril de 2020*. [Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais...]. Parecer nº 5/2020: seção 1, Brasília, DF, n. 23001.000334/2020-21, p. 1 - 32, 1 jun. 2020a. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category\\_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 15 mar. 2021.

BRASIL. *Lei n.º 13 005*, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – 4654 PNE e dá outras providências. Publicado na Edição Extra do Diário Oficial da União, de 26 de junho de 2014, n. 120-A. Disponível em: <http://www.in.gov.br>. Acesso em: 24 abr. 2021.

BRASIL. *Resolução CNE/CP n. 1*, de 27 de outubro de 2020. Dispõe sobre as Diretrizes

Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Brasília, DF, 20 dez. 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2020-pdf/164841-rcp001-20/file>. Acesso em: 18 maio 2022.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. *Ministério da Educação*. MEC. Brasília, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf). Acesso em: 18 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Parecer nº 5/2020, de 28 de abril de 2020*. [Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais...]. Parecer nº 5/2020: seção 1, Brasília, DF, n. 23001.000334/2020-21, p. 1 - 32, 1 jun. 2020. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category\\_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 15 mar. 2021.

BRASIL. *Lei nº 13 005*, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – 4654 PNE e dá outras providências. Publicado na Edição Extra do Diário Oficial da União, de 26 de junho de 2014, n. 120-A. Disponível em: <http://www.in.gov.br>. Acesso em: 24 abr. 2021.

BRASIL. *Resolução CNE/CP n. 1*, de 27 de outubro de 2020. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Brasília, DF, 20 dez. 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2020-pdf/164841-rcp001-20/file>. Acesso em: 18 maio 2022.

BRASIL. *Resolução CNE/CP n. 2*, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF, 10 fev. 2020b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 20 maio 2022.

COSTA, F. A. O potencial transformador das TIC e a formação de professores e educadores. In: ALMEIDA, M. E. B. de; DIAS, P.; SILVA, B. D. (org.). *Cenários de inovação para a educação na sociedade digital*. São Paulo: Loyola, 2013.

COSTA, A. L. de O.; SANTOS, A. R.; MARTINS, J. L. A formação docente: por uma prática educacional libertadora. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 15, n. 3, p. 1193–1204, 2020. DOI: 10.21723/riaee.v15i3.12511. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12511>. Acesso em: 27 jan. 2022.

DINIZ, L. T.; GIMENEZ, R. A construção do docente encarnado na experiência da ação corporal: perspectivas para a preparação profissional para a educação infantil. *Horizontes*, v. 34, n. 2, p. 85 - 92, 21 dez. 2016.

DIONÍZIO, T. P.; PAIVA, L. S. de. Estratégias didáticas para o avanço dos processos de ensino e de aprendizagem durante a Pandemia da COVID-19. *Research, Society and Development*, v. 10, n. 2, p. 01-14, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.33448/rsd-v10i2.5498>. Acesso em: 20 ago. 2022.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 13 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

GATTI, B. *Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação*. Campinas, SP: Editora Autores, 1997.

HABERMAS, J. *Comentários à ética do discurso*. São Paulo: Instituto Piaget, 1991.

IMBERNÒN, F. *Qualidade no ensino e formação do professorado: uma mudança necessária*. Tradução de Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Cortez, 2016

KENSKI, V. M. *O papel do professor na sociedade digital*. Ensinar a ensinar: didática para a escola fundamental e média. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2001.

KENSKI, V. M. *Educação e tecnologias: um novo ritmo da informação*. 8. ed. Campinas: Papirus, 2012.

LIBÂNEO, J. C. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 17, p. 153-176, 2001.

LIBÂNEO, J. C. *Que educação queremos no pós-pandemia?* 2020. (2horas26seg). Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=\\_ZZSxJmuzQ8I](https://www.youtube.com/watch?v=_ZZSxJmuzQ8I). Acesso em: 14 ago. 2022.

MACEDO, L. M. M.; NEVES, L. E. de O. Práticas de Educação Física na pandemia por Covid-19. *Ensino Em Perspectivas*, v. 2, n. 3, p. 1–5. 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/6283>. Acesso em: 20 ago. 2022.

MORAN, J. M. O uso das novas tecnologias da informação e da comunicação na EAD –uma leitura crítica dos meios. Palestra proferida no evento “Programa TV Escola –capacitação para gerentes”, realizado pela COPEAD/SEED/MEC, Belo Horizonte, 1999. Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/prof/moran>>. Acesso em: 24 fev. 2022.

MORAN, J. M. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 16 Ed. Campinas: Papirus, 2009. p. 11-65.

NÓVOA, A. A formação continuada dos professores no contexto da Reforma.. *Formação continuada de professores: realidade e perspectivas*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

OLIVEIRA, M. A.; OLIVEIRA, J. N. V. Mídia e educação no universo escolar: discutindo o uso do computador na prática pedagógica. *Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar*. Mossoró, v. 3, n. 07, 2017.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. D. G. C. *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez, 2008.

SALES, P. C. S. L.; SOUSA NETO, A. V. de; COSTA, L. A.; MENDONÇA, G. de S., ARAÚJO, L. V. de; ARAÚJO, V. S. C. (. . .); SOUZA, L. K. M. de. Inovações pedagógicas no panorama da COVID-19: um relato do projeto “Caixa Mental”. *Research, Society and Development*, v. 10, n. 2, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.33448/rsdv10i2.12799>, Acesso em: 21 ago. 2022.

SANTANA, C. L. S.; SALES, K. M. B. Aula em casa: educação, tecnologias digitais e pandemia Covid-19. *Interfaces Científicas-Educação*, v. 10, n. 1, p. 75-92, 2020. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9181>. Acesso em: 20 ago. 2022.

SANTOS, S. E. de F.; JORGE, E. M. de F.; WINKLER, I. Inteligência artificial e virtualização em ambientes virtuais de ensino e aprendizagem: desafios e perspectivas tecnológicas. *ETD - Educação Temática Digital*, v. 23, n. 1, p. 2-19, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.20396/etd.v23i1.8656150>. Acesso em: 20 ago. 2022.

SILVA, R. R. D.; SILVA, R. M. D. Educação e cultura nas políticas de escolarização contemporâneas: um diagnóstico crítico. In: ROSA, G.; PAIM, M. (orgs.). *Educação básica e práticas pedagógicas*. São Paulo: Mercado de Letras, 2012. p. 15-42.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2014.

VALENTE, J. A. As tecnologias e as verdadeiras inovações na educação. In: ALMEIDA, M. E. B.; DIAS, P.; SILVA, B. D. (org.). *Cenários de inovação para a educação na sociedade digital*. São Paulo: Loyola, 2013.

VEIGA, I. P. A. *A prática pedagógica do professor de didática*. Campinas: Papirus, 1989.

ZUCOLOTTO, V. M.; CÔCO, V. Processos formativos de professoras iniciantes na Educação Infantil. *Horizontes*, v. 33, n. 1, p. 85-96, 9 ago. 2015.



Recebido em novembro 2021.  
Aprovado em novembro 2022.