

Adilson Tadeu Basquerote
(Organizador)



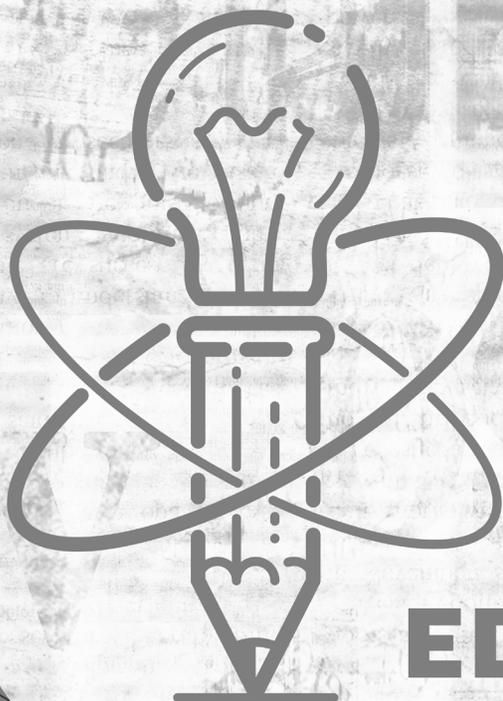
A EDUCAÇÃO ENQUANTO FENÔMENO SOCIAL:

Políticas educacionais e
o saber e o fazer educativos

 **Atena**
Editora
Ano 2023

3

Adilson Tadeu Basquerote
(Organizador)



A EDUCAÇÃO ENQUANTO FENÔMENO SOCIAL:

Políticas educacionais e
o saber e o fazer educativos

Atena
Editora
Ano 2023

3

Editora chefe

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Editora executiva

Natalia Oliveira

Assistente editorial

Flávia Roberta Barão

Bibliotecária

Janaina Ramos

Projeto gráfico

Bruno Oliveira

Camila Alves de Cremona

Luiza Alves Batista

Imagens da capa

iStock

Edição de arte

Luiza Alves Batista

2023 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do texto © 2023 Os autores

Copyright da edição © 2023 Atena

Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelos autores.

Open access publication by Atena

Editora



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição-Não-Comercial-Não-Derivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. Permitido o *download* da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

Conselho Editorial**Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**

Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva – Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí

Prof. Dr. Alexandre de Freitas Carneiro – Universidade Federal de Rondônia

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

Prof. Dr. Américo Junior Nunes da Silva – Universidade do Estado da Bahia

Profª Drª Ana Maria Aguiar Frias – Universidade de Évora

Profª Drª Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa

Prof. Dr. Antonio Carlos da Silva – Universidade de Coimbra

Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
 Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais
 Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
 Prof. Dr. Arnaldo Oliveira Souza Júnior – Universidade Federal do Piauí
 Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense
 Prof^ª Dr^ª Caroline Mari de Oliveira Galina – Universidade do Estado de Mato Grosso
 Prof. Dr. Crisóstomo Lima do Nascimento – Universidade Federal Fluminense
 Prof^ª Dr^ª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
 Prof. Dr. Daniel Richard Sant’Ana – Universidade de Brasília
 Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
 Prof^ª Dr^ª Dilma Antunes Silva – Universidade Federal de São Paulo
 Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá
 Prof. Dr. Elson Ferreira Costa – Universidade do Estado do Pará
 Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
 Prof^ª Dr^ª Geuciane Felipe Guerim Fernandes – Universidade Estadual de Londrina
 Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros
 Prof. Dr. Humberto Costa – Universidade Federal do Paraná
 Prof^ª Dr^ª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
 Prof. Dr. Jadilson Marinho da Silva – Secretaria de Educação de Pernambuco
 Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador
 Prof. Dr. Jodeyson Islony de Lima Sobrinho – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
 Prof. Dr. José Luis Montesillo-Cedillo – Universidad Autónoma del Estado de México
 Prof^ª Dr^ª Juliana Abonizio – Universidade Federal de Mato Grosso
 Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
 Prof. Dr. Kárpio Márcio de Siqueira – Universidade do Estado da Bahia
 Prof^ª Dr^ª Kátia Farias Antero – Faculdade Maurício de Nassau
 Prof^ª Dr^ª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal do Paraná
 Prof^ª Dr^ª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
 Prof^ª Dr^ª Lucicleia Barreto Queiroz – Universidade Federal do Acre
 Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros
 Prof. Dr. Lucio Marques Vieira Souza – Universidade do Estado de Minas Gerais
 Prof^ª Dr^ª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
 Prof^ª Dr^ª Marianne Sousa Barbosa – Universidade Federal de Campina Grande
 Prof^ª Dr^ª Marcela Mary José da Silva – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
 Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
 Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campina
 sProf^ª Dr^ª Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
 Prof. Dr. Miguel Rodrigues Netto – Universidade do Estado de Mato Grosso
 Prof. Dr. Pedro Henrique Máximo Pereira – Universidade Estadual de Goiás
 Prof. Dr. Pablo Ricardo de Lima Falcão – Universidade de Pernambuco
 Prof^ª Dr^ª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
 aProf^ª Dr^ª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
 Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
 Prof^ª Dr^ª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste
 Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares – Universidade Federal do Piauí
 Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
 Prof^ª Dr^ª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
 Prof^ª Dr^ª Vanessa Ribeiro Simon Cavalcanti – Universidade Federal da Bahia / Universidade de Coimbra
 Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
 Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

A educação enquanto fenômeno social: políticas educacionais e o saber e o fazer educativos 3

Diagramação: Camila Alves de Cremo
Correção: Maiara Ferreira
Indexação: Amanda Kelly da Costa Veiga
Revisão: Os autores
Organizador: Adilson Tadeu Basquerote

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)	
E24	<p>A educação enquanto fenômeno social: políticas educacionais e o saber e o fazer educativos 3 / Organizador Adilson Tadeu Basquerote. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2023.</p> <p>Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-65-258-0995-3 DOI: https://doi.org/10.22533/at.ed.953231602</p> <p>1. Educação. I. Basquerote, Adilson Tadeu (Organizador). II. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDD 370</p>
Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166	

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná – Brasil
Telefone: +55 (42) 3323-5493
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa; 6. Autorizam a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.

DECLARAÇÃO DA EDITORA

A Atena Editora declara, para os devidos fins de direito, que: 1. A presente publicação constitui apenas transferência temporária dos direitos autorais, direito sobre a publicação, inclusive não constitui responsabilidade solidária na criação dos manuscritos publicados, nos termos previstos na Lei sobre direitos autorais (Lei 9610/98), no art. 184 do Código Penal e no art. 927 do Código Civil; 2. Autoriza e incentiva os autores a assinarem contratos com repositórios institucionais, com fins exclusivos de divulgação da obra, desde que com o devido reconhecimento de autoria e edição e sem qualquer finalidade comercial; 3. Todos os e-book são *open access*, *desta forma* não os comercializa em seu site, sites parceiros, plataformas de *e-commerce*, ou qualquer outro meio virtual ou físico, portanto, está isenta de repasses de direitos autorais aos autores; 4. Todos os membros do conselho editorial são doutores e vinculados a instituições de ensino superior públicas, conforme recomendação da CAPES para obtenção do Qualis livro; 5. Não cede, comercializa ou autoriza a utilização dos nomes e e-mails dos autores, bem como nenhum outro dado dos mesmos, para qualquer finalidade que não o escopo da divulgação desta obra.

O cenário social atual, permeado por aceleradas alterações econômicas, políticas, sociais e culturais exige novas formas de compressão das relações de entre os indivíduos e desses com o conhecimento. Assim, os processos educativos auxiliam no desenvolvimento das capacidades físicas e habilidades mentais indispensáveis para o convívio social. Nesse contexto, a obra: **A educação enquanto fenômeno social: Políticas educacionais e o saber e o fazer educativos 3**, fruto de esforços de pesquisadores de distintas regiões brasileiras e estrangeiras, reúne pesquisas que se debruçam no entendimento das perspectivas educacionais contemporâneas.

Composta por dezoito capítulos, a livro apresenta estudos teóricos e empíricos, que versam sobre os processos pesquisa, ensino e de aprendizagem sob a perspectiva de seus atores e papéis. Com efeito, apresenta cenários que expõem experiências que dialogam com distintas áreas do conhecimento, sem contudo, perder o rigor científico e aprofundamento necessário.

Por fim, destacamos a importância da Editora Atena e dos autores na divulgação científica e no compartilhamento dos saberes cientificamente produzidos, à medida, que podem gerar novos estudos e reflexões sobre a temática. Ademais, esperamos contar com novas contribuições para a ampliação do debate sobre a educação enquanto um fenômeno social.

Que a leitura seja convidativa!

Adilson Tadeu Basquerote

CAPÍTULO 1	1
GESTÃO EDUCACIONAL NO TERCEIRO SETOR E SEU IMPACTO NO DESENVOLVIMENTO HUMANO DE SUJEITOS EM VULNERABILIDADE SOCIAL DO BAIRRO DO VERGEL DO LAGO: ATUAÇÃO DE UMA ORGANIZAÇÃO DA SOCIEDADE CIVIL (OSC) QUE ATUA NO MUNICÍPIO DE MACEIÓ	
Mirian Patrícia de Albuquerque Ferreira Michaelly Calixto dos Santos	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.9532316021	
CAPÍTULO 2	11
INOVAÇÕES NA PRÁXIS PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO INICIAL DO CURSO DE LETRAS DA UEA/CEST EM TEMPOS DE PANDEMIA	
Clarissa Praia dos Santos Teresinha de Jesus de Sousa Costa	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.9532316022	
CAPÍTULO 3	34
INTERAÇÕES PEDAGÓGICAS EM TEMPO DE PANDEMIA: UMA EXPERIÊNCIA COM O ENSINO DE JOVENS E ADULTOS	
Camile Mohana de Carvalho Conte	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.9532316023	
CAPÍTULO 4	40
JUVENTUDE, PROJETO DE VIDA E A ESCOLA DE REFERÊNCIA PARA O ENSINO MÉDIO	
Daniel Ferreira de Lima Ana Cláudia Ribeiro Tavares	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.9532316024	
CAPÍTULO 5	50
LA RAZÓN Y LA EMOCIÓN COMO UNA DINÁMICA RELACIONAL APLICABLE AL CONTEXTO ESCOLAR	
Jenny Alexandra Gil Tobón Luis Fernando Garcés Giraldo Conrado Giraldo Zuluaga	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.9532316025	
CAPÍTULO 6	62
LEARNING, IN LITHUANIA, WHAT IS NEEDED TO WALK THE PATH(S) TOWARD A DREAM EDUCATION	
Luciana Kinoshita	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.9532316026	
CAPÍTULO 7	74
LIDERANÇA DE ENFERMAGEM: DIANTE O OLHAR DOS TÉCNICOS E	

AUXILIARES DE ENFERMAGEM DE UM HOSPITAL PÚBLICO DO MUNICÍPIO DE MINEIROS – GO

Aline Drízia de Carvalho Dias
Marina Mairla de Souza
Euvani Oliveira Sobrinho
Manuce Aparecida M. Borges

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.9532316027>

CAPÍTULO 888

MUNICIPALISMO E EDUCAÇÃO ENTRE AS DÉCADAS DE 40 E 50 DO SÉCULO XX: A QUESTÃO DO ENSINO SECUNDÁRIO NA REGIÃO CACAUEIRA DA BAHIA

Daisy Laraine Moraes de Assis
Janete Ruiz de Macêdo

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.9532316028>

CAPÍTULO 998

O IMEDIATISMO NA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA: UM OLHAR A PARTIR DA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL EM DIÁLOGO COM O CAMPO DA LINGUÍSTICA

Janaina Mattos Bernardi
Fabiana Diniz Kurtz da Silva

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.9532316029>

CAPÍTULO 10..... 106

OBSTÁCULOS DOS DISCENTES DO 2º ANO DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO DO IFAM *CAMPUS* EIRUNEPÉ FRENTE À PANDEMIA

Tarcísio Roberto Cavalcante da Silva
Letícia Moreira Costa
Maria Nataly de Oliveira Chaves
Natália Ferreira do Nascimento

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.95323160210>

CAPÍTULO 11 124

O ENSINO COMO EXPRESSÃO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Renata Lopes da Silva

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.95323160211>

CAPÍTULO 12..... 129

O PAPEL DO PROFESSOR NA COMPREENSÃO DE PROFESSORES INICIANTE E EXPERIENTES: UMA APROXIMAÇÃO DA SUBJETIVIDADE SOCIAL

Adriele Freire Monteiro
Adriana Ziemer Gallert

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.95323160212>

CAPÍTULO 13..... 139

O PROCESSO DE INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: EXPERIÊNCIAS DE UMA INSTITUIÇÃO

Lizandra Falcão Gonçalves

Andréia Vedoin

Yasmine Espindola Pôrto

Mariglei Severo Maraschin

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.95323160213>

CAPÍTULO 14..... 146

O PROFESSOR E O USO DAS NOVAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO EM SALA DE AULA TENDO COMO BASE AS METODOLOGIAS ACTIVAS

Herminio Abílio Muchave

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.95323160214>

CAPÍTULO 15..... 165

O PROFESSOR EXPERIENTE E A FORMAÇÃO DO FORMADOR: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Sueli de Oliveira Souza

Simone Albuquerque da Rocha

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.95323160215>

CAPÍTULO 16..... 176

O USO DAS TECNOLOGIAS ASSISTIVAS PARA DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

Elisabete Soldá

Carine Bonato

Eunice Maria Dall Agnol Oliveira

Maria de Oliveira

Verônica Chaves

Aline Camera Francescheto

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.95323160216>

CAPÍTULO 17..... 184

O USO DOS RECURSOS TECNOLÓGICOS NAS ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO NO MUNICÍPIO DE BORBA

Neuzimar Lima Alves

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.95323160217>

CAPÍTULO 18..... 194

AValiação DOS EGRESSOS DA PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU EM HEMATOLOGIA E HEMOTERAPIA DO INSTITUTO DE PESQUISA E EDUCAÇÃO EM SAÚDE DE SÃO PAULO - IPESSP

Nilva Aparecida Oliveira

Flávio Morgado

Gabriela Rodrigues Zinn
Raquel Aparecida de Oliveira

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.95323160218>

SOBRE O ORGANIZADOR..... 210

ÍNDICE REMISSIVO.....211

INOVAÇÕES NA PRÁXIS PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO INICIAL DO CURSO DE LETRAS DA UEA/CEST EM TEMPOS DE PANDEMIA

Data de submissão: 09/12/2022

Data de aceite: 01/02/2023

Clarissa Praia dos Santos

Universidade do Estado do Amazonas –
UEA
Tefé – AM
<https://orcid.org/0000-0002-1297-916X>

Teresinha de Jesus de Sousa Costa

Universidade Lusófona de Humanidades e
Tecnologias – ULHT
Lisboa – PT
<http://lattes.cnpq.br/9201296495966758>

RESUMO: O artigo intitulado “As inovações na *práxis* pedagógica na formação inicial do curso de Letras da UEA/CEST em tempos de pandemia”, foi resultado de uma pesquisa cujo objetivo geral analisou de que maneira as inovações na *práxis* pedagógica contribuíram para formação inicial dos acadêmicos do curso de Letras durante a pandemia e, cujo objetivos específicos investigaram qual o tipo de formação inicial se faz necessária para formar o docente para o século XXI; identificaram os desafios enfrentados na formação inicial dos acadêmicos do curso; Averiguaram as dificuldades que perpassaram os professores do curso na realização de aulas remotas; evidenciaram as contribuições das

inovações aplicadas na *práxis* pedagógica no ensino remoto. A metodologia utilizada se consistiu no método qualitativo com estudo bibliográfico e de campo. Para tal foi empregado questionário para coleta de dados e tabulação para análise de acordo Lakatos e Marconi (2003). O aporte teórico foi embasado por Moran (2013), Galvão e Saviani (2021), Flores (2003), Freire (1977) dentre outros. Os resultados e análises de dados foram gerados por meio do questionário distribuído à seis (06) acadêmicos, sendo (02) pertencentes ao 3º, 4º, e 8º período e seis (06) professores do colegiado de Letras. Com os resultados, se constatou que problemas de ordem estrutural como *internet*, falta de dispositivos eletrônicos e ambiente inadequado aos estudos foram os principais desafios enfrentados pelos acadêmicos do colegiado de Letras, que resultaram em dificuldades para acompanhar as aulas e, portanto, aprender os conteúdos propostos. As inovações que ocorreram na *práxis* pedagógica, impostas pela pandemia, trouxeram, apesar dos desafios, aprendizados e experiências relacionados ao uso do meio digital na educação, tanto para professores como aos alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Práxis pedagógica.

Dificuldades. Tempo de pandemia.

THE INNOVATIONS IN PEDAGOGICAL PRAXIS IN THE INITIAL TRAINING OF THE COURSE OF LETTERS OF UEA/CEST IN TIMES OF PANDEMIC

ABSTRACT: The article entitled “The innovations in pedagogical praxis in the initial training of the course of Letters of UEA/CEST in times of pandemic”, was the result of a research whose general objective analyzed how the innovations in pedagogical praxis contributed to the initial training of the academics of the course of Letters during the pandemic and, whose specific objectives investigated what kind of initial training is necessary to train the teacher for the XXI century; They identified the challenges faced in the initial formation of the course’s students; they verified the difficulties faced by the course’s teachers in conducting remote classes; they showed the contributions of the innovations applied to the pedagogical praxis in remote teaching. The methodology used consisted of a qualitative method with bibliographic and field studies. A questionnaire was used for data collection and tabulation for analysis according to Lakatos and Marconi (2003). The theoretical support was based on Moran (2013), Galvão and Saviani (2021), Flores (2003), Freire (1977) among others. The results and data analysis were generated through the questionnaire distributed to six (06) academics, being (02) belonging to the 3rd, 4th and 8th period and six (06) teachers of the collegiate of Letters. With the results, it was found that structural problems such as internet, lack of electronic devices and inadequate environment for studies were the main challenges faced by the students of the collegiate of Letters, which resulted in difficulties to follow the classes and, therefore, learn the proposed contents. The innovations that occurred in the pedagogical praxis, imposed by the pandemic, brought, despite the challenges, learning and experiences related to the use of digital media in education, both for teachers and students.

KEYWORDS: Pedagogical Praxis. Difficulties. Pandemic time.

1 | INTRODUÇÃO

O artigo intitulado “As inovações na *práxis* pedagógica na formação inicial do curso de Letras da UEA/CEST em tempos de pandemia”, foi resultado de uma pesquisa realizada para o trabalho de conclusão de curso, cuja investigação teve como objetivo geral analisar de que maneira as inovações na *práxis* pedagógica contribuíram para formação inicial dos acadêmicos do curso de Letras em meio a pandemia do COVID-19.

Esse tema foi escolhido devido a sua importância no âmbito acadêmico de formação inicial. Investigar a formação é um passo imprescindível para a manter coerente e coesa de acordo com os fatos reais, que no final de 2019, incidiram no surgimento de um vírus altamente contagioso, o COVID-19. A pandemia impôs uma realidade totalmente diferente para o ser humano, o afetou nas diversas áreas, sobretudo, na educação que exigiu o emprego do Ensino Remoto (ER).

O Centro de Estudos Superiores de Tefé (CEST) se viu obrigado a mudar sua metodologia de ensino presencial para retomar as aulas de modo seguro, sem que os acadêmicos fossem prejudicados em sua formação profissional. Contudo, sabe-se

muito bem que o ER tem seus pontos positivos e negativos. Esta modalidade de ensino proporcionou segurança para os acadêmicos e professores do CEST, mas proporcionou um processo de ensino aprendizagem adequado? De que forma as inovações na *práxis* pedagógica utilizadas na formação inicial docente colaboraram para este processo?

Mediante essas indagações que esta pesquisa visou perscrutar sobre como as inovações que incidiram na *práxis* pedagógica empregadas durante esse período, afetaram a formação inicial dos acadêmicos do curso de Letras da UEA/CEST.

Para isso, foram elaborados os seguintes objetivos específicos: Investigar qual o tipo de formação inicial se faz necessária para formar o docente para o século XXI; identificar os desafios enfrentados na formação inicial dos acadêmicos do curso de Letras em tempos de pandemia; averiguar as dificuldades que perpassam os professores do curso na realização de aulas remotas; evidenciar as contribuições das inovações aplicadas na *práxis* pedagógica no ensino remoto.

Com a finalidade de compreender as inovações na *práxis* pedagógica que ocorreram na formação inicial dos acadêmicos do curso de Letras que estas perguntas norteadoras da pesquisa foram traçadas: Quais os pressupostos teóricos essenciais para a formação inicial docente? Quais os desafios enfrentados na formação inicial dos acadêmicos do curso de Letras em tempos de pandemia? Quais as dificuldades enfrentadas pelos professores do curso na realização das aulas *online*? Quais as inovações aplicadas na *práxis* pedagógica por ocasião do período pandêmico?

A metodologia consistiu no uso do método qualitativo com estudo bibliográfico e, posteriormente, de campo, no qual empregou-se a técnica questionário para coleta de dados analisados de forma descritiva. O aporte teórico foi desenvolvido por meio de livros, artigos, monografia e revistas eletrônicas. Enquanto que os resultados e análises de dados foram gerados por meio do questionário distribuído à seis (06) acadêmicos e seis (06) professores do colegiado de Letras.

As considerações finais, sugestões e referências bibliográficas compõem a última parte do artigo. Na pesquisa constatou-se, que problemas de ordem estrutural como *internet*, falta de dispositivos eletrônicos e ambiente inadequado ao estudo foram os principais desafios enfrentados pelos acadêmicos do colegiado de Letras, que resultaram em dificuldades para acompanhar as aulas e, portanto, aprender os conteúdos propostos. As inovações que ocorreram na *práxis* pedagógica, impostas pela pandemia, trouxeram, apesar dos desafios, aprendizados e experiências relacionados ao uso do meio digital na educação, tanto para os professores como para os alunos.

2 | FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE PARA O SÉCULO XXI

A educação é um conjunto de ações e processos que interferem diretamente no desenvolvimento do homem, seja de forma individual ou grupal, na sua relação com o

meio natural e social. Sendo uma prática que influi na formação do indivíduo dando-lhe características próprias de 'ser humano' (LIBÂNEO, 1998).

Nesta perspectiva, segundo Libâneo, a interação social entre os indivíduos, os faz construir os próprios conhecimentos necessários para viver em uma sociedade e determinar sua relação com ela. A escola é idealizada como ambiente formal apropriado para o exercício dessa interação, onde podemos ver um grupo determinante de agentes preparados profissionalmente para lidar com o processo educativo.

Como principal agente educacional, o professor deve possuir o mínimo de habilidades para exercer sua função. Mas, para que isso ocorra, ele precisa receber o preparo desde a base da sua profissão, ou seja, durante sua formação inicial.

De acordo com Gatti (2003), a formação inicial é um processo que assegura o desenvolvimento de habilidades aos acadêmicos, para que lhes permita iniciar a vida docente com o mínimo de preparo profissional. Durante este processo o futuro docente vivencia uma dinâmica de transformação entre o papel de aluno e o papel de professor.

Neste sentido, a formação inicial é um processo que garante o desenvolvimento de habilidades para a vida docente e que, conforme Flores (2003), é o primeiro passo de uma prolongada formação que prepara o professor apenas para a entrada no magistério.

Entretanto, não deve ser considerado irrelevante, como se fosse apenas o início de uma carreira na qual irá adquirir mais habilidades por meio das experiências vivenciadas em sala de aula. Pelo contrário, deve favorecer a reflexão do ser professor e os conhecimentos necessários para compreender as ações que transformam a sociedade e, implicam em um novo olhar sobre o processo de ensino aprendizagem que afeta a sua formação.

Deste modo, a formação inicial está em constante mudança causadas pelas situações problemas que se sucedem no âmbito social. As transformações políticas, econômicas, sociais do século XXI, promoveram grandes mudanças na Educação que alteraram a dinâmica da estrutura ensino aprendizagem. Assim, exigindo do professor habilidade de se reinventar e aprender a lidar com as novas demandas que muitas vezes são desconhecidas e, em consequência, desafiadoras (LEITE *et al.*, 2018).

Uma das mudanças mais evidentes deste século é a transfiguração do ser autoritário, único dotado de conhecimento em sala de aula, para o ser dinâmico que media o conhecimento. Nesta nova ideologia, não basta dominar os conteúdos a serem aprendidos, administrando e avaliando os alunos com autoridade, o professor tem que ser mais dinâmico, criativo, com a função principal de desenvolver o pensamento crítico do aluno para que possa ser participante ativo da sociedade (SILVA *et al.*, 2021).

Para além da formação intelectual, o docente também precisa de uma formação emocional, afetiva, para criar um ambiente agradável para si e para os seus alunos. Um clima afetivo torna o processo de ensino aprendizagem mais favorável, pois facilita a comunicação, a participação e a união entre os sujeitos envolvidos na aula. O professor não costuma ter uma formação afetiva nas Instituições de Ensino Superior, por isso, tende

a ver mais os erros do que os acertos dos alunos (MORAN, 2013).

Para completar, a desvalorização profissional afeta a autoestima. Se o docente não desenvolver a sua autoestima, se não sabe se valorizar, se não se sente bem como pessoa e profissional, não é capaz de educar num contexto afetivo (MORAN, 2013).

A compreensão de si mesmo e do outro nas relações sociais necessita de uma vigilância contínua, precisa de uma reflexão crítica, que permita a prática ética do eu na relação consigo mesmo e com o outro (LOSS, 2017).

Para isso, o docente precisa saber equilibrar sua formação pessoal e profissional com a realidade apresentada pelo século XXI, para desenvolverem competências e fatores pessoais com o intuito de contribuir para uma educação que leve o aluno a pensar, refletir, formar conceitos e aprenderem a aplicá-los para mudar sua própria realidade (CUNHA, 2009).

Conforme a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) tem pontuado, a formação docente deve ser analisada e alterada para que possa corresponder a realidade e oferecer uma educação que atenda às novas demandas da sociedade.

A primeira tarefa de responsabilidade direta da União será a revisão da formação inicial e continuada dos professores para alinhá-las à BNCC. A ação nacional será crucial nessa iniciativa, já que se trata da esfera que responde pela regulação do ensino superior, nível no qual se prepara grande parte desses profissionais. Diante das evidências sobre a relevância dos professores e demais membros da equipe escolar para o sucesso dos alunos, essa é uma ação fundamental para a implementação eficaz da BNCC. (BRASIL, 2017, p. 21).

Como podemos ver, a própria BNCC reconhece a importância do professor, promulga o cuidado com sua formação, alertando a União e as Instituições de Ensino Superior (IES) em relação a essa questão, pois para que o sucesso do aluno aconteça essa é uma das ações primordiais a serem efetivadas.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), também discorrem sobre esse ponto afirmando que

a má qualidade do ensino não se deve simplesmente à não-formação inicial de parte dos professores, resultando também da má qualidade da formação que tem sido ministrada. Este levantamento mostra a urgência de se atuar na formação inicial dos professores. [...]. O conteúdo e a metodologia para essa formação precisam ser revistos para que haja possibilidade de melhoria do ensino. A formação não pode ser tratada como um acúmulo de cursos e técnicas, mas sim como um processo reflexivo e crítico sobre a prática educativa. (BRASIL, 1997, p. 24-25).

Mediante isso, o desenvolvimento profissional docente deve ser pensado sobre o viés atual do mundo em que o discente vive, com o olhar voltado para as necessidades reais dele. Para a formação docente do século XXI, já não é mais suficiente um currículo abarrotado de técnicas que, na maioria das vezes, não é aprendida da forma correta. E,

sim, um currículo voltado para a criticidade do professor e do aluno.

Entretanto, para que isso ocorra, as IES precisam estar sempre trabalhando em cima das necessidades advindas do meio em que os acadêmicos e a comunidade vivem. Dessa maneira, estarão mais aptos para exercer a sua profissão.

Nessa perspectiva, os cursos de formação de professores precisam estar voltados para a construção de profissionais que, enquanto seres pensantes, busquem, cada vez mais, mecanismos capazes de transcender a visão de mundo centrada na racionalidade instrumental. (LINHARES *et al.*, 2002, p. 193 a 194).

Isso quer dizer que os cursos de formação docente precisam ser voltados para o desenvolvimento de um professor reflexivo capaz de sair da razão instrumental e promover o fazer crítico em sala de aula, uma vez que “apesar de teorias avançadas, predomina, na prática, uma visão conservadora, repetindo o que está consolidado, o que não oferece risco nem grandes tensões” (MORAN *et al.*, 2013, p. 12). Essa metodologia tradicional não combina e não chama a atenção dos alunos que estão vivenciando

uma era digital, acessando a *internet* em seus celulares, participando de redes sociais, operando diversos aparelhos digitais diariamente. Para esse tipo de aluno, o ensino baseado somente nas práticas mais tradicionais, desconsiderando as novas tecnologias, já não é mais suficiente. (GONÇALVES *et al.*, 2016, p. 216).

Conforme afirma Gonçalves *et al.* (2016), o ensino demanda um ar mais dinâmico para suprir as necessidades reais dos alunos, pois vivemos em um mundo onde as inovações digitais estão cada vez mais impregnadas no cotidiano, elas vêm transformando por completo nossas vidas. Dessa forma, não podem ser simplesmente ignoradas, e, isso exige um novo olhar sobre a formação inicial e continuada do docente. Mediante essas exigências, faz-se necessário repensar a *práxis* pedagógica, de modo que supra as necessidades educacionais e as demandas trazidas pelo discente. Essa é uma tarefa que precisa de uma ação política de formação docente consistente que propicie o avanço no conhecimento do educador e do educando (FRIZON *et al.*, 2015).

Neste sentido, para que o educador consiga atender às novas demandas trazidas pelos alunos é necessário que ele dê continuidade no seu processo de formação, se adaptando sempre que for preciso aos novos cenários educacionais. Mas essa nem sempre foi uma tarefa fácil e Frizon *et al.* (2015, p. 10195) destacam ainda que

esse comportamento somente será possível se o professor experienciar na sua formação novas formas de conduzir os processos educativos, que considere o estado da arte de sua disciplina, o uso ativo e crítico das tecnologias digitais, além de compreender como se processa a mediação entre professor e aluno, professor e tecnologia, aluno e tecnologia.

Portanto, a *práxis* pedagógica tem um grande peso na formação do professor. Saber lidar com as diferentes situações para que possa propiciar uma aula com base nas

necessidades reais do educando, principalmente, ensinando-o a utilizar as tecnologias a favor do seu desenvolvimento educativo, exige muitas habilidades que podem ser facilmente criadas na formação inicial do acadêmico.

2.1 Os desafios enfrentados na formação inicial dos acadêmicos do curso de letras em tempos de pandemia

A pandemia da COVID-19 transformou os hábitos de vivência do ser humano, impondo novos desafios para as áreas da saúde, economia, política, educação, entre outras. Mediante esta situação, a educação ficou diante de um dilema muito grande: parar ou continuar. Todos sabiam que se o ensino parasse significaria estagnar o futuro de milhões, por isso, o ensino remoto passou a ser a opção mais segura diante dessa crise, entretanto, ele acabou por gerar novas discussões no meio educacional.

Galvão e Saviani (2021, p. 38 – 39), ponderam que as

redes de ensino estaduais e municipais, assim como diversas instituições públicas de ensino superior, lançaram mão do “ensino” remoto para cumprir o calendário escolar e o que se observou de maneira geral foi que as condições mínimas não foram preenchidas para a grande maioria dos alunos e também para uma parcela significativa dos professores, que, no mais das vezes, acabaram arcando com os custos e prejuízos de saúde física e mental decorrentes da intensificação e precarização do trabalho.

Segundo os autores, todos os níveis de escolarização foram atingidos da mesma forma pelo ensino remoto, inclusive o ensino superior. Em decorrência disso, os professores receberam uma formação totalmente diferenciada em relação às anteriores à época da pandemia. Galvão e Saviani (2021, p. 42-43) ainda afirmam que

no “ensino” remoto, ficamos com pouco ensino, pouca aprendizagem, pouco conteúdo, pouca carga horária, pouco diálogo. Em contrapartida, temos muitas tarefas. Do lado dos alunos, estes supostamente passam a ser “autônomos” e vão em busca do próprio conhecimento, assoberbados com a multiplicação de leituras, vídeos, *podcasts*, *webinários* etc. [...] já do lado dos docentes, estes estão abarrotados de trabalhos para corrigir, mensagens de *e-mails* e aplicativos, fóruns de ambientes virtuais e outros para dar conta.

Nesse sentido, no Centro de Estudos Superiores de Tefé (CEST) da Universidade do Estado do Amazonas (UEA), situado no Bairro Jerusalém, Estrada do Bexiga, nº 1085, CEP 69.552-315, Tefé/AM, concernente a esta prática de ensino remoto diversas foram as dificuldades enfrentadas pelos acadêmicos do curso de Letras durante seu processo de formação inicial.

A *internet* foi um dos principais problemas enfrentados durante este período. A conexão lenta e os poucos pontos de acesso a uma *internet* razoável, mesmo aquela disponível de forma gratuita no CEST¹, tornaram complicadas as aulas *online*. Muitos

1 O Centro de Estudos Superiores de Tefé (CEST), ofereceu aos acadêmicos pertencentes a instituição acesso à *internet* gratuita através dos seus pontos de acesso à rede *wi-fi*, além de disponibilizar o laboratório de informática para realização de trabalhos acadêmicos.

acadêmicos não conseguiram participar de todas as disciplinas ou se manterem conectados durante o tempo determinado de aula.

Os alunos que receberam *chips* de dados móveis também tiveram as mesmas dificuldades, principalmente, aqueles que moravam em outras cidades e comunidades distantes de Tefé, cujo *chip* ofertado não funcionava dentro dessas áreas.

Sendo assim, os problemas começam desde o acesso às aulas remotas, principalmente caracterizada pela falta de preparo econômico, estrutural e operacional dos estudantes, que fizeram parte dessa modalidade de ensino e, que muitas vezes não podiam arcar com as despesas causadas para o acesso à *internet* (SILVA *et al.*, 2020).

Em decorrência disso, se tornou complicado o uso dos aplicativos escolhidos para ministração das disciplinas. Muitos discentes não conseguiam entrar, fazer *login* ou baixar os documentos e informações presentes em cada aplicação. Além disso, o emprego de múltiplos aplicativos e *sites* variados, incluindo o próprio Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) da UEA, deturparam o sentido de organização dos alunos. Chegando ao ponto em que não sabiam mais que aplicativo utilizar.

Por outro lado, constatou-se que o uso de tecnologias de forma moderada traz inúmeros benefícios para diversas áreas, possibilitando a transmissão de conhecimentos para o mundo inteiro (CASTELLS, 2013). No entanto, o uso excessivo de tecnologias em todas as fases da vida humana, causa danos cognitivos, dificuldades de socialização, problemas de aprendizagem e níveis de atenção prejudicada (LARANJEIRAS *et al.*, 2021).

Nesse contexto, o ambiente que muitos tinham à disposição, como suas próprias casas, as lojas, os hotéis, a feira e pontos de acesso à rede *wi-fi* de forma gratuita ou paga², eram e ainda são lugares inadequados para se dedicar ao aprendizado. A falta de um ambiente adequado para os estudos implicava na dispersão da atenção do estudante. Essa dificuldade expôs as desigualdades sociais e estruturais existentes no quadro educacional brasileiro, uma vez que a maioria dos estudantes não possuía dentro de suas residências um espaço apropriado para os estudos (SILVA *et al.*, 2020).

Além disso, a dispersão da atenção muitas vezes era ocasionada por fatores de estresse ligados ao ambiente familiar, sendo difícil estudar em um lugar no qual o acadêmico exercia outros papéis sociais como o de pai, mãe, filho, irmão, neto, entre outros. O distanciamento social trouxe a família para dentro de casa, mas, às vezes causando situações de estresse e desentendimento entre os membros familiares (MALLOY-DINIZ *et al.*, 2020).

Ademais, a maioria dos discentes não dispunha de recursos tecnológicos adequados à realização de determinadas atividades acadêmicas, como por exemplo, a produção de texto no *microsoft word* através do aparelho *smartphone*.

2 No município de Tefé, até a presente data, é comum donos de lojas ou vendas disponibilizarem pontos de acesso à rede *wi-fi* de forma paga. O sistema funciona por meio de fichas, nas quais uma determinada quantidade de hora equivale a um determinado preço, mais conhecido como ficha.

Inclusive, esse aparelho foi a tecnologia mais utilizada para a participação nas aulas, visto que muitos não tinham computador, *notebook* ou *tablet*, dispositivos eletrônicos mais apropriados para o estudo. Isso nos leva a refletir sobre o acesso desigual aos bens tecnológicos por parte dos alunos, principalmente, aqueles essenciais ao momento como computador e celular (SILVA; SILVA, 2020).

O ensino remoto também promoveu um novo modo de interagir entre professores e alunos. A afetividade que ocorre nesse tipo de relação foi enrijecida pelos meios virtuais utilizados o que causou, em alguns momentos, a dificuldade na hora de aprender algum objeto de conhecimento e realizar um trabalho em equipe de modo *online*.

A afetividade é um componente essencial do conhecimento que está relacionado ao sensorial e ao intuitivo. Se manifestando em um ambiente acolhedor, de compreensão consigo mesmo, com os outros e com o objeto de conhecimento. Dinamizando as interações, facilitando a comunicação e participação. O clima afetivo prende, envolve e multiplica as potencialidades do ser humano (MORAN, 2013).

Portanto, foi mediante essas adversidades que os acadêmicos do colegiado de Letras deram continuidade a sua formação inicial no meio da pandemia do COVID-19. Sendo que, o principal desafio foi a questão da *internet*, sua péssima qualidade contribuiu para que muitos estudantes tivessem dificuldades em participar das aulas *online*.

2.2 As dificuldades vivenciadas pelos professores do curso na realização de aulas remotas

Devido às drásticas mudanças acarretadas no mundo oriundas da pandemia do Coronavírus, como não poder ter contato social devido ao grande contágio, o sistema de ensino passou a ser remoto.

Nessa perspectiva, as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) passaram a ser ferramentas de suma importância. As TDICs são tecnologias que norteiam a informação e comunicação entre o homem e o meio digital, através da *internet* e suas ferramentas mediadoras. Elas vêm crescendo nesses últimos tempos, destacando-se pelas oportunidades criadas na área de comunicação (SILVA; MORAES, 2014).

No entanto, nem os acadêmicos e nem os professores do CEST estavam preparados para o ensino realizado de forma integral por meio dessas tecnologias digitais. Nesse contexto, os formadores enfrentaram diversos desafios de cunho pessoal e profissional, com o intuito de se adaptar à nova realidade das salas invertidas sem que diminuísse a qualidade do ensino.

A *internet* se tornou um dos maiores desafios para a produção e ministração das aulas *online*. A baixa velocidade dos provedores impediu em alguns momentos a conectividade dos professores e alunos que resultaram em uma grande espera entre mensagens lidas e respondidas. Dificultou o carregamento de documentos e materiais importantes, atrasando e, em alguns casos, impossibilitando a continuação da aula.

Com isso podemos perceber que a *internet* é um recurso tecnológico virtual capaz de diminuir a distância entre conteúdo e usuário, ajudando na transmissão do conhecimento, na socialização e inclusão digital. No entanto, há vários fatores como, os preços elevados de itens necessários para a conexão, como computador e provedor de qualidade, que contribuem para essa não inclusão no meio digital, deixando grande parte da população sem acesso ou com dificuldades de acesso à *internet* (COSTA; BIANCHINI, 2008).

Como consequência da velocidade baixa da *internet*, o uso de aplicações necessárias para o ensino, como *Google Meet* e *Google Classroom*, se tornaram complicadas. Além do excesso a *apps* e plataformas que duplicaram o trabalho docente.

Escolher quais recursos seriam utilizados, quais as formas de comunicação empregadas, avaliar quanto tempo cada atividade levaria, definir os conteúdos abordados ou revisar o que já foi passado, foram as dificuldades que os professores perpassaram na hora de planejar as aulas remotas. Outro ponto importante foi o aumento de recursos e custos que o próprio professor teve de investir, como gastos com energia, *internet*, computador, mobiliário, celular entre outros (LUDOVICO *et al.*, 2020).

Essa é uma questão delicada que não pode ser deixada de lado, pois a síndrome do esgotamento profissional tem acometido muitos docentes devido à pressão causada pelos novos objetivos das instituições de ensino e o estresse provocado pelo uso excessivo de tecnologias (SILVA *et al.*, 2020).

Corroborando para piorar a situação, a falta de conhecimento para lidar com as TDICs, interferiu na elaboração de aulas e limitou as abordagens metodológicas. A Sala de Aula Invertida (SAI) foi a metodologia ativa que os educadores conseguiram empregar de forma hábil durante o ensino remoto, pois, permitiu a personalização das aulas baseadas nas necessidades apresentadas pelos alunos (BERGMANN; SAMS, 2019).

A metodologia ativa foi essencial durante esse período, uma vez que ela promove a autonomia do estudante através de estratégias de ensino que visam a resolução de problemas e situações reais. Assim, o estudante torna-se protagonista do próprio processo de ensino aprendizagem, assumindo a responsabilidade da construção do próprio conhecimento (FIALHO; MACHADO, 2017).

Mas existem diversas metodologias ativas que devem ser usadas conforme o objeto de conhecimento a ser aplicado, o público-alvo e as suas necessidades. Embora essas metodologias não precisem de recursos tecnológicos, a junção da tecnologia digital e metodologias ativas forma uma possibilidade promissora no desenvolvimento de uma aprendizagem significativa. Desse modo, a fusão entre as metodologias ativas com as tecnologias digitais pode constituir muitas formas de ensinar e aprender (DAMO *et al.*, 2020).

Essa fonte potencialmente infinita de informações trouxe diferentes tipos de vantagens e problemas novos para o professor, que passou a ter a seu dispor uma fonte bastante diversificada de materiais de apoio e a possibilidade de construção de tarefas

pedagógicas mais sofisticadas e interessantes do que as tradicionalmente propostas pelos livros didáticos (RODRIGUES-JÚNIOR *et al.*, 2009).

A inexistência de cursos para aprender e aprimorar os conhecimentos tecnológicos, principalmente, os digitais, tornaram os professores despreparados para o ensino, ainda porque a educação deu um grande passo no emprego das TDICs, então, não existe chances de o ensino retroceder para a tradicionalidade de antes.

Agora, também é preciso focar na capacitação continuada de professores. Prepará-los adequadamente para usar as ferramentas e recursos digitais, bem como trazer para dentro de sala de aula as metodologias ativas (DAMO *et al.*, 2020).

Com relação a afetividade, esta foi enrijecida pelos meios virtuais, dificultando a interação entre educador e educando. A ausência da interação presencial entre professor e aluno tem grande impacto no processo de ensino aprendizagem e na avaliação do envolvimento dos alunos nas atividades (SANTOS *et al.*, 2021).

Desse modo, pudemos perceber que o ato de educar envolve uma comunicação, na qual é possível estabelecer uma busca pela significação dos significados (FREIRE, 1977). Isso quer dizer que para o indivíduo aprender a se desenvolver, ele precisa se relacionar com o outro. Sendo esse “outro”, o docente, pois possui as condições necessárias para identificar as pendências afetivo-cognitivas que precisam ser superadas com o objetivo de promover o desenvolvimento do discente (GALVÃO; SAVIANI, 2021).

Diante dessas dificuldades, os docentes do colegiado de Letras ministraram suas disciplinas no período da pandemia. A *internet* e a falta de formação específica para área tecnológica se configuraram nos principais problemas que transformaram as aulas em momentos de estresse e descontentamento entre os seus interlocutores.

2.3 As inovações aplicadas na *práxis* pedagógica no ensino remoto

Segundo Caldeira e Zaidan (2013, p. 16-17), “a prática pedagógica é o resultado da aplicação de conhecimentos teóricos, extraídos de diferentes disciplinas científicas, na resolução de problemas, percorrendo um caminho no sentido da ideia à ação”. Deste modo, a *práxis* pedagógica é compreendida como o resultado de um processo que se inicia na prática, baseada pela teoria e pelas experiências adquiridas pelo professor.

Como resultado da dialética entre teoria e prática alçadas no exercício do magistério, a *práxis* permite que a atividade pedagógica seja construída aos poucos através das interpretações das situações em que o docente se vê envolvido nas escolas e salas de aula e do resultado das decisões que assume (SANTOMÉ, 1991).

E, como prática social complexa, que se sucede em diferentes espaços/tempos de uma instituição de ensino, no cotidiano de professores e alunos e, especialmente, na sala de aula, como afirma Caldeira e Zaidan (2013), deve ser trabalhada conforme as necessidades advindas dessas relações, principalmente, da dinâmica entre professor-aluno-conhecimento.

Nesta perspectiva, com o olhar voltado para as transformações sucedidas pela tecnologia, em especial a digital, a educação vive um novo momento de adaptação. A resistência contra o progresso modernista tecnológico foi deixada de lado por causa da pandemia do Coronavírus, que trouxe a necessidade de reinventar e trazer o meio digital para o ensino.

Como afirma Guerra *et al.* (2021), a pandemia do COVID-19 proporcionou reflexões que influenciaram nossa forma de viver, mudaram o comportamento, os hábitos e costumes da humanidade. Na educação, essas mudanças afetaram profundamente a vida da comunidade escolar como um todo através do isolamento social, influenciando diretamente nas relações afetivas que acontecem no âmbito educacional. Nesse viés, a tecnologia é uma ferramenta que proporcionou alternativas pedagógicas para atividades de ensino remotas.

Assim, o modelo de aula remota, adotando tendências pertencentes ao ensino à distância, no entanto, sobre o aspecto de ser *online*, ou seja, aulas regidas em tempo real, passa a ser utilizada em caráter emergencial (GUERRA *et al.*, 2021). Segundo Arruda (2020), o Ensino Remoto Emergencial (ERE) se caracteriza pela interação entre docente e discente através de plataformas *online*, na qual ambos estão simultaneamente presentes, no qual, também pode ser disponibilizado materiais didáticos, como vídeos e outros arquivos.

O ERE passou a ser a opção mais segura para evitar o contágio nas instituições educacionais, vindo como forma de suprir a necessidade ocasionada pela migração do ensino presencial para o ensino remoto, para dar continuidade as atividades escolares e acadêmicas (SAMPAIO *et al.*, 2022).

Nesse sentido, diferentes metodologias foram usadas para atender as novas demandas da comunidade escolar, sobretudo, as metodologias ativas que, segundo Moran (2018), dão ênfase ao protagonismo do aluno, ao seu envolvimento participativo e reflexivo em todas as etapas do processo de ensino. Além disso, são estratégias empregadas de forma flexível, interligada e híbrida. Essa junção de flexibilidade e protagonismo traz contribuições importantes para a construção de soluções atuais para os aprendizes de hoje.

A Sala de Aula Invertida (SAI) foi a principal metodologia utilizada no curso de Letras do CEST, porque permite que o docente disponibilize antecipadamente o material de suas aulas via dispositivos *online* para ganhar mais tempo na realização das atividades (EVANGELISTA; SALES, 2018).

O que também cooperou por causa do serviço lento de *internet* que tanto docente como discente dispunham, facilitando o envio de textos, apostilas e documentos relacionados a aula que ainda seria ministrada, objetivando uma dinâmica maior nos debates e garantindo tempo para sanar as dúvidas advindas do objeto de conhecimento. Além disso, corroborava com as regras de distanciamento social impostas pela pandemia.

A SAI foi aplicada através do *WhatsApp*, *Zoom Meetings*, Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) da UEA e alguns serviços oferecidos pela *Google*, como *Meet*, *Classroom*, *Drive* e o próprio *e-mail* institucional da UEA criado por meio da empresa. Porém, a ferramenta digital mais utilizada foi o *WhatsApp*, porque permitiu uma participação mais ativa dos discentes durante as aulas realizadas de forma síncrona.

Conforme afirmam Mendonça e Gruber (2019), as ferramentas digitais como *chats* e videoconferências oportunizam estudos feitos de forma síncrona, em que tanto aluno como professor podem interagir em tempo real apesar da distância social.

Assim, a videoconferência, “forma de comunicação remota, bidirecional, que permite transmissão sincronizada de áudio, vídeo e dados em tempo real” (GARCIA *et al.*, p. 11, 2013), trouxe uma dinâmica nova de interação virtual entre os seus interlocutores. Sendo uma condição de estar presencial de forma *online* ao mesmo tempo. E, de todas as tecnologias usadas é a que mais se aproxima da habitual situação de sala de aula (CRUZ; BARCIA, 2000).

Os *chats* foram essenciais para troca de material didático e debates permitindo uma interação mais efetiva entre os seus usuários. O *WhatsApp* foi a aplicação de *chat* mais empregada graças a portabilidade em aparelhos móveis, gratuidade dos serviços e a simplicidade que a interface oferece (OLIVEIRA *et al.*, 2017). Além disso, permite comunicação síncrona e assíncrona entre o professor e aluno, podendo, cada qual, acessar o conteúdo da aula a hora que desejar.

Os recursos digitais como *Google Classroom*, *Drive* e o *e-mail* institucional da UEA foram serviços usados para envio de documentos, vídeos, livros e outros arquivos avaliados como pesados demais para *download* em outros *softwares*. O *e-mail* institucional, em específico, foi considerado o serviço de caráter oficial para emissão de provas e atividades realizadas pelos acadêmicos.

Em relação ao Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) da UEA, que é considerada uma plataforma *Moodle* que oferece vários recursos para o planejamento de atividades referentes a disciplina, os professores e alunos experienciaram um ambiente educativo preparado para aulas *online*, no qual os materiais didáticos estavam presentes nas salas virtuais e as avaliações e demais atividades acadêmicas podiam ser realizadas de forma individual e grupal em tempo real. No entanto, não conseguiu atender às necessidades advindas da região por causa da *internet* de baixa qualidade.

Logo, a SAI, o AVA, as videoconferências, os *chats* e os serviços de envio de materiais didáticos, se configuraram nas inovações aplicadas na *práxis* pedagógica no curso de Letras do CEST. Usados de forma conjunta, possibilitaram que o ERE prosseguisse da melhor maneira possível durante o ápice da pandemia.

3 | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esse trabalho de pesquisa se utilizou do método de pesquisa qualitativo que “é um método de interpretação dinâmica e totalizante da realidade, pois considera que os fatos não podem ser relevados fora de um contexto social, político, econômico, etc.” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 34).

Assim, segundo Chizzotti (2010, p. 89) “a finalidade de uma pesquisa qualitativa é intervir em uma situação insatisfatória, mudar condições percebidas como transformáveis [...]”.

De início fora realizado o levantamento bibliográfico que “é um apanhado geral sobre os principais documentos e trabalhos realizados a respeito do tema escolhido, abordados anteriormente por outros pesquisadores para a obtenção de dados da pesquisa” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 80).

Além disso, foi realizada a pesquisa de campo para a obtenção de informações concretas e atuais, pois, “consiste na observação de fatos e fenômenos tal como ocorrem espontaneamente, na coleta de dados a eles referentes e no registro de variáveis que se presume relevantes, para analisá-los” (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 186).

O questionário foi à técnica utilizada para recolha de dados, pois ele “é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador” (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 201). Além disso, é caracterizado como “um conjunto de questões pré-elaboradas, sistemática e sequencialmente dispostas em itens que constituem o tema de pesquisa, com o objetivo de suscitar dos informantes respostas por escrito ou verbalmente [...]” (CHIZZOTTI, 2010, p. 55).

Nesse sentido, o questionário constituiu-se por duas (02) perguntas fechadas e três (03) perguntas abertas, totalizando cinco (05) perguntas que foram aplicados a seis (06) acadêmicos, sendo dois (02) acadêmicos do 3º, 4º e 8º período do curso de Letras, dos quais, quatro (04) eram mulheres e dois (02) eram homens e, a seis (06) professores, sendo cinco (05) mulheres e um (01) homem que ministram aula no colegiado. Os sujeitos da pesquisa foram identificados da seguinte forma: acadêmico (A), (B), (C), (D), (E), (F), bem como o professor (A), (B), (C), (D), (E), (F), empregando o respeito ético aos investigados.

Os dados dos questionários foram organizados por meio de tabelas e analisados de forma descritiva, para melhor entendimento dos principais fatos do fenômeno pesquisado.

O local de abrangência desta pesquisa transcorreu-se no Centro de Estudos Superiores de Tefé – CEST/UEA, localizado na Estrada do Bexiga, no bairro de Jerusalém, na cidade de Tefé-AM, cujos sujeitos investigados foram os acadêmicos e professores do curso de Letras.

4 | RESULTADOS E ANÁLISE DOS DADOS

Com o objetivo de analisar de que maneira as inovações na *práxis* pedagógica estão contribuindo para a formação inicial dos acadêmicos do curso de Letras da UEA/CEST no período da pandemia, que se buscou realizar uma pesquisa de campo para obtenção de dados através do questionário.

Foram elaborados dois questionários, um específico para alunos e outro específico para professores. Cada qual constituiu-se por 05 perguntas, 02 fechadas e 03 abertas, que foram aplicadas a 06 acadêmicos, compreendendo 02 acadêmicos do 3º, 4º e 8º período e, a 06 professores que ministram aula no colegiado. Os sujeitos da pesquisa foram identificados como acadêmico **A, B, C, D, E, F**, bem como professor **A, B, C, D, E, F**, empregando o respeito ético aos investigados.

A primeira questão buscou saber os aspectos positivos e negativos na formação inicial no cenário pandêmico causado pelo COVID-19. Sobre os aspectos positivos, os acadêmicos **D, E e F**, relataram que graças a pandemia a educação tomou um rumo mais certo em relação as inovações na *práxis* pedagógica, pois, a *práxis* permite que a atividade pedagógica seja construída aos poucos através das interpretações das situações vividas (SANTOMÉ, 1991).

O acadêmico **A** citou a flexibilidade dos professores no que se refere a acessibilidade à *internet* e, **B** mencionou o conforto de estudar em casa, sem gastos com alimentação e locomoção. O acadêmico **D**, destacou que as aulas remotas contribuíram para o cuidado com a saúde física, no entanto, como ponto negativo, a saúde mental foi comprometida, assim como também declarou **C**. Conforme afirmam Galvão e Saviani (2021), as condições mínimas para o ensino remoto não foram preenchidas causando prejuízos na saúde mental e física também.

Além disso, nas aulas remotas os alunos apresentaram falta de compromisso e interação, segundo **A e B**. Talvez a dificuldade para entender o conteúdo, de acordo com **C e E**, a insuficiência de estratégias de orientação e ensino para melhorar a assistência aos universitários durante as aulas remotas, alegadas pelo acadêmico **F**, o excesso de trabalho e o período letivo atrasado segundo **C**, a conexão lenta e a recente autonomia dos alunos, tenham provocado esses efeitos. Galvão e Saviani (2021), ponderam que no ensino remoto, ficamos com pouco ensino e pouca aprendizagem, em contrapartida, temos muitas tarefas. Os alunos supostamente viram autônomos, assoberbados com múltiplas tarefas.

A segunda questão tratou de desvendar os maiores desafios que os acadêmicos enfrentaram em sua formação inicial durante as aulas remotas. Os acadêmicos **B, C, D, E e F**, revelaram que a *internet* de baixa qualidade foi o principal desafio para acompanhar as aulas, baixar documentos e materiais didáticos, também prejudicou o acesso aos *sites* e *apps* utilizados. Ademais, **E** salientou que nem todos os universitários dispunham de meios

tecnológicos adequados para estudos, como computador de mesa ou *notebook*. Assim, a maioria dos estudantes não puderam arcar com as despesas causadas pelo acesso à *internet*, uma vez que a parte estrutural, operacional e econômica, exigem um preparo financeiro apropriado (SILVA *et al.*, 2020).

Ainda por cima, a falta de um ambiente propício para estudos foi mencionada pelos acadêmicos **A** e **E**. Segundo Silva *et al.* (2020), isso causa dispersão de atenção já que a maioria dos estudantes não possuía um espaço ideal para realizar estudos.

A terceira questão discorreu sobre a existência de inovações na *práxis* pedagógica no curso para melhoria do processo de ensino aprendizagem dos estudantes. Os acadêmicos **A**, **B**, **D**, **E** e **F**, destacaram o uso de aplicativos e *sites* como a principal inovação na prática docente. Porém, **C** afirmou que não houve inovações na prática pedagógica, dado que os professores apenas adaptaram à aula para o meio virtual.

Já a quarta questão dizia respeito às ferramentas midiáticas que mais colaboraram para aprendizagem dos universitários. Os acadêmicos **A**, **B**, **C**, **D**, **E** e **F**, confirmaram que o *Google Meet*, *Google Classroom* e o *WhatsApp*, foram os meios digitais que mais cooperaram no seu ensino. Isto, talvez, se deva ao fato de as ferramentas digitais como *chats* e videoconferências oportunizarem aulas síncronas, em que, tanto aluno quanto professor interagem em tempo real à distância (MENDONÇA; GRUBER, 2019).

A quinta questão versou sobre os recursos que a UEA ofereceu para facilitar o processo de ensino aprendizagem dos alunos. Os acadêmicos **A** e **B**, informaram que a universidade não ofereceu nenhum tipo de recurso para lhes auxiliar durante o ensino remoto. Já **C**, **D**, **E** e **F**, responderam que a UEA ofertou *chips* com *internet*.

Com relação ao corpo docente, a primeira questão averiguou o grau de satisfação do docente no que concerne o uso de tecnologias durante o ensino remoto. Os professores **C**, **E** e **F**, relataram que se encontravam muito satisfeitos com o uso de aparatos tecnológicos no ensino remoto, por causa da importância da modernização na educação e, que sem o conhecimento técnico e científico seria impossível manter as relações educacionais no período pandêmico.

Porém, a conexão lenta e a carência de recursos tecnológicos por parte dos discentes, foram grandes empecilhos para ministração das disciplinas, como informaram os professores **A**, **B** e **C**, cujo grau de satisfação de **A** era baixo e de **B** e **D** era mediano. **B** relata ainda que compreendeu que o ensino remoto foi a única maneira encontrada para dar prosseguimento aos estudos sem expor a comunidade acadêmica ao vírus do COVID-19, no entanto, nem professor e muito menos alunos estavam preparados para essa modalidade de ensino.

A questão número dois procurou saber se a UEA, durante o período pandêmico, ofertou cursos de formação continuada voltados para tecnologias aplicadas no ensino remoto. Os professores **A**, **B**, **C**, **D** e **E** afirmaram que a universidade ofereceu apenas um curso de curta duração em duas partes, nas quais, a primeira fase tratou de ensinar os recursos

do sistema AVA UEA e a segunda abordou as ferramentas para gravação de aulas, como o *OBStudio* e *Audacity*.

O professor **C**, ressaltou que a UEA não foi a única universidade a disponibilizar cursos da área de tecnologia na educação, outras instituições também ofertaram cursos que cada educador poderia buscar de forma autônoma. Ademais, **F** informou que não recebeu nenhum curso preparatório da UEA, pois, começou a lecionar recentemente na instituição.

A terceira questão versou sobre as inovações aplicadas na *práxis* pedagógica na elaboração das aulas remotas. Os professores **A**, **C**, **D**, **E** e **F**, declararam que houve aprendizados com relação ao uso de recursos tecnológicos nas aulas, contribuindo para que as aulas continuassem no período pandêmico, como mencionou **D**, mantendo o mínimo contato com o aluno, como afirmou **E**.

Ainda sobre a terceira questão, **F** relatou que durante o período pandêmico, mais uma vez, a classe educadora foi desafiada a repensar sua prática. Apesar das dificuldades iniciais, as tecnologias digitais enriqueceram seu trabalho. No entanto, ressaltou que as tecnologias devem ser empregadas de forma correta em cada situação para se ter o efeito desejado. **C** aludiu sobre esse ponto, informando que foi preciso realizar trocas de metodologias e aplicações para encontrar a que melhor correspondia com a realidade dos alunos.

Isto é concomitante com os estudos sobre a *práxis* pedagógica realizados por Caldeira e Zaidan (2013), que a consideram como uma prática social complexa. Neste sentido, deve ser trabalhada conforme as necessidades advindas da dinâmica professor-aluno-conhecimento.

O professor **B** frisou a baixa qualidade de *internet* como ponto primordial para aprimoração da capacidade de sintetizar conteúdos, uma vez que os alunos não conseguiam fazer *download* de documentos pesados, como vídeos longos e material bibliográfico. Também salientou que o ensino remoto colaborou para o desenvolvimento da autonomia do acadêmico com relação ao processo de aprendizagem, dado que ele não tinha acesso presencial do professor.

A quarta questão buscou saber quais os recursos midiáticos que mais colaboraram para ministração de aula remotas. Os professores **A**, **B**, **C**, **D**, **E** e **F**, afirmaram de forma geral que o *Google Meet*, *Classroom*, *Zoom Meetings*, AVA UEA e *WhatsApp*, foram os principais meios de comunicação digital usados para a ministração de aula no ensino remoto.

A quinta questão verificou quais recursos que a UEA disponibilizou para o desenvolvimento de aulas *online*. Os professores **A**, **B**, **C** e **D**, declararam que a UEA disponibilizou curso de formação e, **D**, ressaltou que a universidade também concedeu *chip* com *internet*. Já **E** e **F**, informaram que a UEA não ofereceu nenhum recurso para o desenvolvimento das aulas *online*.

Assim sendo, durante o desenvolvimento dessa pesquisa os objetivos específicos e as questões norteadoras do estudo foram respondidas através do recolhimento e análise dos dados apresentados nos questionários dirigidos a professores e alunos. Em relação aos alunos, os desafios perpassados durante o ensino remoto foram identificados através das duas primeiras perguntas e, no que diz respeito ao corpo docente, as duas primeiras perguntas do questionário também averiguaram as dificuldades que enfrentaram na hora de ministrar aulas.

Inesperadamente ocorreu uma divergência de ideias concernente ao quarto objetivo específico que buscou evidenciar as contribuições das inovações aplicadas na *práxis* pedagógica durante o ER tanto para discentes como docentes. Precisamente, dois acadêmicos negaram ter ocorrido nesse período inovações na prática pedagógica. Alegaram apenas adaptação da aula para o ambiente virtual, no qual os professores ainda encontraram problemas na hora de adaptar o ensino através das tecnologias. No que se refere ao corpo docente, foi evidenciado aprendizados com relação ao uso de recursos tecnológicos nas aulas e aprimoração da capacidade de sintetizar conteúdos.

Nesta perspectiva, tendo em mente a realização dos estudos teóricos e os resultados obtidos através do questionário destinado a acadêmicos e professores, foi possível verificar o que da parte teórica foi posto em prática pela instituição e corpo docente, com relação as novas exigências da BNCC e PCNs, para a formação inicial docente voltada para o século XXI e analisar os efeitos que a pandemia causou nessa formação.

Segundo a pesquisa, a formação inicial necessária para preparar o docente para o século XXI, exige não só o domínio do conteúdo, como capacidade de saber se reinventar, dinamicidade, criatividade, com função principal de desenvolver o pensamento crítico do aluno e formação afetiva para criar um ambiente favorável para aprendizagem. Além disso, o docente deve ter autoestima, compreensão de si e do outro nas relações sociais. Isto demanda uma contínua reflexão crítica, que permita a prática ética do eu na relação consigo mesmo e com o outro (LOSS, 2017).

O docente precisa saber equilibrar a formação pessoal e profissional com intuito de desenvolver competências e fatores pessoais capazes de contribuir com um ensino que leve o aluno a pensar, refletir, formar conceitos e aplicá-los na realidade (CUNHA, 2009). Para que isso ocorra, os cursos de formação precisam ser voltados para a construção de profissionais capazes de buscar mecanismos para transcender a visão centrada na racionalidade instrumental (LINHARES *et al.*, 2002).

Os resultados obtidos por meio do questionário sobre os desafios enfrentados na formação inicial dos acadêmicos do curso de Letras em tempos de pandemia, mostraram que os alunos aprovaram o fato da pandemia ter ocasionado uma evolução mais rápida na inserção das tecnologias digitais na educação. O ER nessa época difícil garantiu o cuidado com saúde, além do conforto e economia nos gastos com alimentação e locomoção.

Entretanto, a baixa qualidade da *internet* foi o principal desafio enfrentado, pois, ela

era a ferramenta primordial para acessar as aulas, participar por meio de mensagens e áudios, baixar documentos, realizar e enviar avaliações e atividades. O que muitas vezes era impossível devido a péssima qualidade no serviço de banda larga na cidade de Tefé. Apesar da UEA ter fornecido *chip* com *internet* para acadêmicos que mais precisavam, tal ação não foi considerada um sucesso em si, visto que era necessário se encontrar em Tefé e não nas comunidades adjacentes para que o *chip* funcionasse. Graças a isso muitos alunos tiveram que se deslocar para a cidade com o intuito de participar das aulas.

A adaptação à nova forma de ensino, o excesso de tarefas a serem cumpridas e as dificuldades para entender o conteúdo sem a presença do docente, também se configuraram como desafios confrontados pelos acadêmicos.

Por outro lado, os dados da pesquisa mostraram também as dificuldades que perpassaram os professores do curso na realização das aulas remotas. O grau de satisfação com a nova realidade digital ficou no meio termo entre contentamento e descontentamento, isto porque os professores aprovaram o uso de conhecimentos técnicos e científicos na ministração das disciplinas. Mas, o problema da conexão lenta e falta de equipamento adequado por parte do corpo discente, resultou na principal dificuldade enfrentada por eles.

Apesar disso, os docentes adquiriram vários conhecimentos do ramo tecnológico que contribuíram para aperfeiçoar suas *práxis* pedagógicas. Desde utilizar *apps* e *sites* para elaboração de conteúdo à sintetização de material didático, uma vez que a aula teve que ser pensada para atuação de um aluno protagonista que busca por si só, respostas para seus questionamentos.

As inovações aplicadas na *práxis* pedagógica durante o ensino remoto se resumiram na SAI, empregada por meio de aplicativos e *sites*, como o *WhatsApp* e *Google Meet*, que foram reconhecidos pelos docentes e discentes, como melhores *softwares* para o ensino remoto na cidade de Tefé. O impacto explosivo dessas inovações na formação inicial dos acadêmicos do colegiado de Letras se concentrou num protagonismo mais ativo do aluno e no aprendizado do uso de ferramentas midiáticas no ensino.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo analisou de que maneira as inovações na *práxis* pedagógica contribuíram para a formação inicial dos acadêmicos do curso de Letras da UEA/CEST em tempos de pandemia, com aportes teóricos e de campo requisitados através de questionário para obter dados consistentes sobre as dificuldades e desafios enfrentados pelos acadêmicos e professores durante o Ensino Remoto.

De modo geral, os resultados da pesquisa bibliográfica apontaram uma formação docente para o século XXI que exige domínio de conteúdo, capacidade de saber se reinventar, dinamicidade, criatividade e formação afetiva para criar um ambiente favorável para aprendizagem.

Enquanto que os dados do campo recolhidos e analisados mostraram a realidade que foi vivenciada pelos alunos e professores do colegiado de Letras. Os dados identificaram como principais problemas a conexão lenta, falta de recursos tecnológicos e ambiente inadequado para estudos por parte do corpo discente, como sendo os maiores desafios enfrentados no ER tanto pelos professores como pelos alunos.

Quanto às inovações na *práxis* pedagógica, as informações recolhidas se mostraram surpreendentes devido ao fato de haver discordância entre acadêmicos com relação a existência de inovações na forma de ensinar dos professores. Um dos seis investigados afirmou não ter ocorrido nenhum tipo de inovação, apenas adaptação das aulas para o meio virtual. O que levanta certos questionamentos para futuras pesquisas. No que tange aos professores, estes afirmaram terem aprendido a usar recursos tecnológicos nas aulas e aperfeiçoado habilidades para resumir assuntos complexos.

Em síntese, o estudo demonstrou que os problemas de ordem estrutural afetaram a sociointeração presente no processo de ensino aprendizagem entre alunos e professores do colegiado de Letras. Tendo como principal destaque a falta de aparatos tecnológicos, como *internet*, dispositivos eletrônicos e ambiente inadequado por parte do discente, como fatores base que dificultaram as aulas remotas.

O que pôde ser observado foi que as inovações que ocorreram na *práxis* pedagógica, impostas pela pandemia, trouxeram, apesar dos desafios, aprendizados e experiências relacionados ao uso do meio digital na educação, tanto para professores como alunos. Agora, basta que cada sujeito envolvido nesse processo de ensino aprendizado continue sua formação tecnológica e busque os conhecimentos que indubitavelmente não foram edificados durante o ER.

Cabe, também, a esta instituição de ensino, campo desta pesquisa, aportar estratégias que melhorem o ensino na modalidade *online*, conforme a demanda apresentada pela comunidade acadêmica, sem esquecer dos cursos de formação continuada direcionada aos seus docentes, visto que a educação deu um grande passo com relação ao uso das TDICs, logo, não pode retroceder aos antigos paradigmas.

Portanto, esta pesquisa conseguiu atingir todos os objetivos propostos de analisar as formas como as novas práticas pedagógicas contribuíram para a formação inicial dos acadêmicos do curso de Letras da UEA/CEST em tempos de pandemia.

REFERÊNCIAS

ARRUDA, E. P. **Educação Remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de COVID-19.** In: Revista de Educação à Distância, v.7, n.1, p. 257-275, 2020.

BERGMANN, Jonathan; SAMS, Aaron. **Sala de aula invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem.** Tradução: Afonso Celso da Cunha Serra. Rio de Janeiro: LTC, 2019.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em 20 de Junho de 2022.

CALDEIRA, Anna M. S.; ZAIDAN, Samira. **Práxis pedagógica: um desafio cotidiano**. In: Paidéia r. do curso de pedagogia da Faculdade de Ciências Humanas, Sociais e da Saúde, Universidade FUMEC, Belo Horizonte, Ano 10 n.14 p. 15-32, 2013.

CASTELLS, Manuel. **Redes de indignação e esperança: movimentos sociais na era da internet**. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 11 ed. – São Paulo: Cortez, 2010.

COSTA, Paulo da; BIANCHINI, David. **Caracterização da demanda futura de usuário da internet no Brasil: uma contribuição para o desenvolvimento de políticas governamentais de inclusão digital e acesso à internet**. In: Revista de Gestão da Tecnologia e Sistemas de Informação, v.5, n.1, 2008.

CUNHA, Maria José dos Santos. **Formação de professores: Um desafio para o século XXI**. Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho, 2009.

CRUZ, D. M.; BARCIA, R. M. **Educação a distância por videoconferência**. In: Associação Brasileira de Tecnologia Educacional (ABTE), Rio de Janeiro, v.29, n.150/151, p. 3 -10, 2000.

DAMO, Cleides Maria; JUNIOR, Odilon da Fonseca; SILVA, Leonardo da. **Metodologias ativas e tecnologias digitais no contexto da pandemia: uma revisão sistemática**. Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) para obtenção de Pós-graduação em Docência para a Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC), 2020.

EVANGELISTA, Átilla Mendes; SALES, Gilvandenys Leite. **A sala de aula invertida (flipped classroom) e as possibilidades de uso da plataforma professor online no domínio das escolas públicas estaduais do Ceará**. In: Experiências em Ensino de Ciências (EENCI), v. 13, nº 5, 2018.

FIALHO, Francisco Antonio Pereira; MACHADO, Andreia de Bem. **Metodologias ativas, conhecimento integral, Jung, Montessori, Piaget**. In: MACHADO, Andreia de Bem et al. **Práticas inovadoras em metodologias ativas**. Florianópolis: Contexto Digital, 2017.

FLORES, M. A. **Dilemas e desafios na formação de professores**. In: MORAES, M. C.; PACHECO, J. A; EVANGELISTA, M. O. (orgs.). **Formação de professores: perspectivas educacionais e curriculares**. Porto: Porto Editora, 2003.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação**. 10. ed. – Tradução: Rosisca Darcy de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

FRIZON, Vanessa. et. al. **A formação de professores e as tecnologias digitais**. In: EDUCERE – XII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC), p. 10191-10205, 2015.

GALVÃO, Ana Carolina; SAVIANI, Dermeval. **Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto.** In: REVISTA - UNIVERSIDADE E SOCIEDADE, Brasília: Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior – ANDES-SN, N° 67, Rio de Janeiro de 2021.

GARCIA, P. S.; MALACARNE, V.; TOLENTINO-NETO, L. C. B. **O uso da videoconferência na educação, um estudo de caso com professores da educação básica.** In: Revista Reflexão e ação, Santa Cruz do Sul, v.21, n.2, p. 10-33, 2013.

GATTI, Bernadete A. **Tendências da pesquisa em Psicologia da Educação e suas contribuições para o ensino.** In: TIBALI, Elianda F. A.; CHAVES, Sandramara Matias (orgs.). **Concepções e práticas em formação de professores: diferentes olhares.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

GONÇALVES, Adair Vieira *et al.* **Ensino de Língua Portuguesa para a contemporaneidade: Escrita, leitura e formação de professores.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

GUERRA, Geruza C.; ALVES, Josimar A.; NASCIMENTO, Roberta B. O.; RENOVATO, Rosângela R.; VIEIRA, Sebastião da S. **Educação em tempos pandêmicos: desafios e possibilidades através do WhatsApp no ensino remoto.** In: Revista Docência e Ciberultura, Rio de Janeiro, v.5, n.4, p. 273, 2021.

LARANJEIRAS, Ana Leticia C. *et al.* **O uso excessivo das tecnologias digitais e seus impactos nas relações psicossociais em diferentes fases do desenvolvimento humano.** Cadernos de graduação: ciências biológicas e de saúde Unit., Alagoas, v. 6, n° 3, p. 166-176, 2021.

LEITE, Eliana Alves Pereira; RIBEIRO, Emerson da Silva; LEITE, Kécio Gonçalves; ULIANA, Marcia Rosa. **Formação de profissionais da educação: Alguns desafios e demandas da formação inicial de professores na contemporaneidade.** Educ. Soc., Campinas, v. 39, n°. 144, p.721 -737, 2018.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 1998.

LINHARES, Célia Frazão Soares *et al.* **Formação de professores: Uma crítica à razão e à política hegemônica.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

LOSS, Adriana Salete. **Formação de professores/educadores: (auto) formação pessoal, social e profissional (entrevista com Antônio Nóvoa - março de 2015).** Curitiba: CRV, 2017.

LUDOVICO, Francieli M. *et al.* **COVID-19: desafios dos docentes na linha de frente da educação.** In: Interfaces Científicas - Educação, v. 10, 2020.

MALLOY-DINIZ, Leandro, *et al.* **Saúde mental na pandemia de COVID-19: considerações práticas multidisciplinares sobre cognição, emoção e comportamento.** Debates em psiquiatria - ahead em print, 2020.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica.** 5ª ed. – São Paulo: Atlas, 2003.

MENDONÇA, I. T. M.; GRUBER, C. **Interação síncrona na Educação a Distância a partir do olhar dos estudantes.** In: Informática na educação: teoria e prática. Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 159-174, 2019.

MORAN, José Manuel *et al.* **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21ª ed. rev. e atual. - Campinas, SP: Papirus, 2013.

MORAN, J. M.; BACICH, L. (orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

OLIVEIRA, A. A. D.; LUCENA, S.; SANTOS JÚNIOR, G. P. **A web 2.0 e os softwares sociais: outros espaços tempos multirreferências de formação na iniciação à docência**. In: PORTO, C.; OLIVEIRA, K. E.; CHAGAS, A. *WhatsApp e educação: entre mensagens, imagens e sons* [online]. Salvador, Ilhéus: EDUFBA; EDITUS, p. 257-274, 2017.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. – 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RODRIGUES-JÚNIOR, Adail Sebastião *et al.* **Internet & ensino: novos tempos, outros desafios**. 2.ed. – Rio de Janeiro: Singular, 2009.

SANTOS, Dayane Rodrigues dos *et al.* **Desafios enfrentados pelos professores no cenário pandêmico e no pós pandemia: professores e os desafios encontrados em tempo de pandemia**. In: Research, Society and Development, v.10, n.15, 2021.

SANTOMÉ TORRES, J. **Sociedad, cultura y educación**. Madri: Morata, 1991.

SAMPAIO, T.; LEVINO, N. A.; BITTENCOURT, I. M.; MONTE, M. **Ensino Remoto Emergencial na pandemia: uma análise a partir da revisão bibliométrica de literatura**. In: Revista Interdisciplinar de Ciência Aplicada (RICA), *online first*, v.6, 2022.

SILVA, Ana C. O.; SOUSA, S. de Araújo; MENEZES, Jones B. F. de. **O ensino remoto na percepção discente: desafios e benefícios**. *Dialogia*, São Paulo, n. 36, p. 298-315, 2020.

SILVA, Andrey Ferreira *et al.* **Saúde mental de docentes universitários em tempos de pandemia**. Rio de Janeiro: *Physis*, v. 30, nº 2, 2020.

SILVA, Edina G. M.; MORAES, Dirce A. F. **O uso pedagógico das TDIC no processo de ensino e aprendizagem: caminhos, limites e possibilidades**. In: Paraná: Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE. Paraná: Paraná Governo do Estado, 2014.

SILVA, Maria José Sousa da; SILVA, Raniele Marques da. **Educação e ensino remoto em tempos de pandemia: desafios e desencontros**. In: VII Congresso Nacional de Educação, Centro Multidisciplinar de Estudos e Pesquisas (CEMEP) e Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), 2021.

A

Acessibilidade 25, 179

Adultos 7, 8, 34, 35, 36, 100, 101, 102, 103, 121, 142

Ambiental 55, 210

Análise 11, 25, 28, 33, 34, 37, 43, 46, 49, 51, 88, 89, 90, 91, 92, 94, 95, 101, 104, 105, 108, 114, 121, 124, 125, 133, 138, 139, 140, 141, 143, 145, 146, 157, 158, 159, 162, 181, 186, 191, 200, 201, 206, 207, 208

Aprendizagem 2, 3, 6, 13, 14, 17, 18, 20, 21, 23, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 33, 35, 37, 38, 39, 44, 62, 74, 98, 100, 101, 102, 103, 104, 106, 108, 112, 113, 121, 123, 126, 127, 135, 136, 137, 140, 142, 143, 144, 146, 147, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 162, 163, 164, 167, 168, 170, 171, 173, 174, 176, 177, 178, 181, 182, 184, 185, 186, 189, 190, 191, 193, 194, 197, 198, 199, 200, 206, 207, 208, 210

Atividades 4, 6, 7, 18, 21, 22, 23, 29, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 42, 43, 44, 48, 79, 80, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 133, 165, 170, 172, 182, 184, 185, 186, 188, 189, 192, 200, 203, 204, 205

Aula 14, 16, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 38, 111, 113, 121, 122, 123, 135, 136, 137, 146, 147, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 168, 171, 182, 185, 186, 187, 189, 191, 193

Avaliação 21, 87, 113, 127, 154, 168, 192, 194, 197, 198, 199, 200, 204, 207, 208, 209

B

Brasil 15, 31, 62, 74, 78, 85, 86, 88, 89, 90, 91, 94, 95, 96, 98, 105, 109, 111, 112, 113, 121, 122, 123, 128, 138, 140, 142, 143, 145, 162, 163, 164, 167, 173, 174, 179, 182, 183, 192, 195, 196, 201, 209

C

Cidadania 3, 4, 5, 7, 8, 39, 49, 86, 93, 126, 127, 142, 164

Ciência 6, 31, 33, 36, 39, 75, 84, 91, 105, 106, 108, 109, 110, 111, 121, 122, 123, 125, 147, 148, 149, 169, 192

Covid-19 12, 17, 19, 22, 25, 26, 30, 32, 34, 35, 36, 107, 109, 110, 111, 121, 122, 123, 196, 197, 205, 208, 209

Crianças 7, 8, 102, 111, 134, 142, 176, 177, 178, 181

Cultura 1, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 33, 57, 58, 59, 98, 109, 111, 123, 131, 143, 154, 168, 171, 189

Cultural 1, 2, 3, 6, 7, 8, 59, 91, 98, 99, 100, 101, 104, 105, 111, 128, 131, 138, 163

D

Desenvolvimento 2, 1, 2, 3, 6, 7, 8, 9, 13, 14, 15, 16, 17, 20, 21, 27, 28, 31, 32, 34, 41, 43, 51, 76, 84, 88, 90, 93, 94, 95, 99, 103, 104, 113, 114, 117, 125, 126, 134, 138, 142, 152, 153, 165, 166, 167, 169, 170, 171, 172, 173, 176, 177, 178, 179, 181, 182, 183, 184, 186, 187, 189, 193, 197, 210

Docente 1, 11, 13, 14, 15, 16, 20, 21, 22, 26, 28, 29, 37, 74, 98, 99, 102, 106, 113, 122, 137, 149, 155, 156, 158, 160, 164, 166, 168, 170, 171, 174, 175, 180, 181, 183, 192, 208

E

Educação 1, 2, 1, 2, 4, 5, 6, 7, 9, 11, 12, 13, 14, 15, 17, 21, 22, 25, 26, 27, 28, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 39, 40, 41, 42, 44, 45, 47, 49, 51, 62, 80, 84, 85, 88, 89, 90, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 117, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 132, 133, 134, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 148, 149, 150, 153, 156, 157, 158, 160, 162, 163, 164, 165, 167, 170, 172, 174, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 189, 191, 192, 193, 194, 195, 197, 199, 200, 201, 208, 209, 210

Educação básica 32, 34, 41, 103, 121, 122, 124, 126, 127, 134, 165, 167, 179, 182, 192

Educacional 1, 2, 3, 5, 7, 9, 14, 17, 18, 22, 31, 41, 45, 88, 89, 90, 93, 94, 95, 99, 100, 101, 111, 112, 113, 121, 122, 123, 127, 134, 139, 140, 141, 143, 144, 148, 156, 157, 161, 163, 164, 167, 176, 177, 179, 183, 184, 185, 189

Ensino 2, 1, 2, 6, 8, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 47, 48, 51, 84, 87, 88, 90, 93, 94, 95, 98, 99, 100, 103, 104, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 134, 135, 136, 138, 140, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 152, 153, 154, 155, 157, 160, 163, 164, 166, 167, 173, 174, 176, 177, 179, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 192, 193, 195, 196, 197, 208, 209, 210

Ensino remoto 11, 12, 13, 17, 19, 20, 21, 22, 25, 26, 27, 28, 29, 32, 33, 34, 35, 37, 38, 106, 107, 108, 112, 113, 115, 117, 118, 119, 120, 121

Escola 5, 14, 33, 34, 35, 36, 38, 40, 41, 42, 43, 44, 47, 48, 49, 75, 93, 102, 109, 110, 121, 129, 130, 131, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 142, 144, 150, 157, 164, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 173, 179, 180, 182, 184, 185, 187, 188, 190

Estudantes 18, 19, 26, 32, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 43, 47, 48, 51, 87, 102, 103, 106, 107, 112, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 184, 185, 187, 188, 191, 192

F

Família 4, 8, 18, 35, 36, 37, 44, 107, 118, 120, 134, 137, 142, 179, 180

Federal 1, 31, 34, 35, 49, 62, 77, 92, 96, 106, 108, 109, 110, 111, 121, 122, 138, 139, 141, 143, 144, 145, 166, 183, 210

Formação 1, 7, 8, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 19, 21, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 36, 38, 40, 41, 43, 47, 48, 49, 51, 76, 78, 99, 102, 105, 108, 109, 110, 121, 122, 124, 125, 126, 127, 134, 135, 136, 139, 143, 144, 146, 150, 155, 156, 157, 160, 162, 165, 166, 167, 168, 169, 171, 172, 173, 174, 179, 180, 181, 182, 183, 186, 190, 191, 192, 193, 195, 197, 198, 200, 201, 203, 206, 207, 208, 209

G

Gestão 1, 2, 3, 5, 7, 9, 31, 40, 74, 75, 76, 80, 81, 82, 83, 84, 86, 87, 88, 95, 108, 123, 137, 138, 163, 183, 200

H

Humano 1, 2, 3, 5, 7, 8, 12, 14, 17, 19, 32, 38, 41, 46, 52, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 104, 173, 183

I

Identidade 4, 7, 43, 93, 103, 104, 133, 188

Inclusão 7, 20, 31, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 208

Indígenas 143

Infantil 7, 55, 124, 133, 178, 210

J

Jovens 7, 8, 34, 35, 40, 41, 42, 43, 44, 46, 47, 85, 110, 111, 121, 142, 164, 185, 186

L

Leitura 2, 32, 43, 89, 126, 127, 132, 141, 153, 164, 165, 185, 188, 192, 194, 200, 206, 207

Liberdade 37, 126, 127, 142

Licenciatura 166, 168, 176, 183

Língua 32, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 184, 185, 192, 206

M

Metodologia 3, 6, 11, 12, 13, 15, 16, 20, 22, 30, 32, 33, 34, 36, 43, 48, 74, 75,

84, 114, 120, 121, 125, 132, 150, 151, 152, 153, 154, 162, 176, 185, 186, 188, 189, 197, 199

N

Narrativas 165, 166, 168

Necessidade 6, 22, 47, 48, 51, 95, 108, 112, 115, 125, 136, 140, 144, 147, 148, 155, 157, 159, 168, 169, 172, 177, 179, 182, 185, 186, 188, 195, 196, 199, 204, 205, 207, 208

P

Pedagogia 1, 9, 31, 32, 39, 122, 138, 156, 157, 159, 164, 166, 168, 183, 192, 210

Período 11, 13, 17, 20, 21, 24, 25, 26, 27, 28, 62, 74, 77, 88, 89, 90, 91, 93, 94, 95, 109, 110, 113, 115, 124, 133, 134, 143, 166, 172, 178, 194, 199

Possibilidade 6, 15, 20, 42, 45, 108, 111, 118

Práticas 5, 16, 30, 31, 32, 39, 41, 76, 82, 93, 101, 113, 131, 142, 149, 152, 155, 162, 164, 166, 167, 168, 177, 180, 182, 183, 186, 187, 192, 206, 208, 210

Problemas 3, 5, 11, 13, 14, 17, 18, 20, 21, 28, 30, 37, 45, 56, 57, 76, 80, 94, 98, 102, 112, 152, 153, 154, 157, 160, 162, 167, 178, 180, 199, 206

Professores 11, 13, 15, 16, 17, 19, 20, 21, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 35, 40, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 99, 102, 104, 105, 107, 108, 112, 113, 116, 118, 119, 120, 121, 124, 125, 126, 127, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 143, 144, 146, 147, 150, 154, 155, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 172, 173, 174, 180, 181, 182, 184, 187, 188, 189, 190, 191, 200, 201

Profissional 3, 4, 5, 7, 8, 12, 14, 15, 19, 20, 28, 31, 32, 41, 45, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 103, 109, 110, 111, 112, 121, 122, 123, 124, 129, 134, 135, 137, 138, 139, 140, 142, 144, 154, 155, 156, 159, 165, 166, 167, 169, 170, 171, 172, 173, 180, 181, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 202, 203, 206, 207

R

Remotas 11, 13, 18, 19, 20, 22, 25, 27, 29, 30, 34, 37

S

Sociedade 1, 2, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 14, 15, 32, 39, 46, 47, 51, 96, 98, 99, 101, 102, 109, 111, 123, 125, 126, 129, 130, 131, 132, 135, 136, 137, 142, 150, 176, 177, 179, 180, 181, 184, 186, 189, 191, 198

T

Tecnologias 11, 16, 17, 18, 19, 20, 23, 26, 27, 28, 31, 32, 33, 51, 99, 105, 112,

113, 122, 123, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 176, 177, 178, 181, 182, 183, 185, 186, 187, 188, 189, 192, 193

Tecnológica 21, 30, 31, 109, 110, 121, 122, 139, 144, 147, 156, 161, 163, 180, 185, 187, 191

Trabalho 1, 3, 5, 7, 8, 12, 17, 19, 20, 24, 25, 27, 31, 33, 34, 35, 36, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 48, 74, 76, 78, 80, 83, 85, 86, 88, 89, 90, 92, 94, 95, 98, 100, 102, 103, 104, 107, 108, 109, 113, 114, 118, 119, 120, 122, 126, 127, 128, 135, 137, 139, 141, 142, 143, 144, 145, 148, 153, 154, 155, 156, 160, 167, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 184, 185, 190, 191, 194, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 204, 205, 206, 207, 208, 209

www.atenaeditora.com.br



contato@atenaeditora.com.br



[@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora)



www.facebook.com/atenaeditora.com.br



A EDUCAÇÃO ENQUANTO FENÔMENO SOCIAL:

Políticas educacionais e
o saber e o fazer educativos

 **Atena**
Editora
Ano 2023

3

www.atenaeditora.com.br



contato@atenaeditora.com.br



[@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora)



www.facebook.com/atenaeditora.com.br



A EDUCAÇÃO ENQUANTO FENÔMENO SOCIAL:

Políticas educacionais e
o saber e o fazer educativos