

Lições da pandemia da Covid-19 sob o olhar da didática e das tecnologias digitais

Lessons from the Covid-19 pandemic from the perspective of didactics and digital technologies

DOI:10.34117/bjdv8n6-297

Recebimento dos originais: 21/04/2022

Aceitação para publicação: 31/05/2022

Viviane Aparecida Bagio

Doutorado em Educação

Instituição: Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)

Endereço: Praça Santos Andrade, 01, Centro, Ponta Grossa - PR, CEP: 84010-330

E-mail: vivibagio@gmail.com

Danilo Augusto Ferreira de Jesus

Doutorado em Educação

Instituição: Instituto Federal do Paraná (IFPR), Jaguariaíva

Endereço: Av. Eloá Martins Passos Felix, Rod. 151 Km 213,7, CEP: 84200-000,

Jaguariaíva - PR

E-mail: danilo.jesuz@ifpr.edu.br

Maiza Taques Margraf Althaus

Doutorado em Educação

Instituição: Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)

Endereço: Praça Santos Andrade, 01, Centro, Ponta Grossa - PR, CEP: 84010-330

E-mail: professoramaiza@uol.com.br

RESUMO

Desde 2020, a humanidade tem vivenciado múltiplas metamorfoses em vários setores da sociedade, decorrentes da pandemia mundial da COVID-19. Neste trabalho, objetivamos refletir a respeito da contribuição teórica advinda da Didática e das Tecnologias Digitais, considerando suas possibilidades para impulsionar o novo cenário do processo de ensino-aprendizagem para os professores que buscam revitalizar suas práticas pedagógicas em escolas e universidades. Tal perspectiva foi construída a partir de autores que problematizam as temáticas destas áreas, por meio de pesquisa bibliográfico-exploratória. O estudo apontou que a prática pedagógica, tal como a conhecíamos até então, demandou a necessidade inovadora e criativa dos professores, para desencadear um novo desenho no que respeita à forma, ao conteúdo e em especial, às novas relações que serão construídas entre professores e estudantes, uma vez que o novo normal – termo incorporado em tempos hodiernos –, também repercutirá no contexto das instituições de ensino.

Palavras-chave: tecnologias digitais, didática, metodologias ativas, ensino-aprendizagem.

ABSTRACT

Since 2020, humanity has experienced multiple metamorphoses in various sectors of society, due to the global pandemic of COVID-19. In this study, we aim to reflect on the theoretical contribution arising from Didactics and Digital Technologies, considering its possibilities to boost the new scenario of the teaching-learning process for teachers who seek to revitalize their pedagogical practices in schools and universities. This perspective was built from authors in these areas, through bibliographic-exploratory research. The study pointed that the pedagogical practice, as we knew it until then, demanded the innovative and creative need of teachers, to trigger a new design with regard to form, content, and in special, the new relationships that will be built between teachers and students, since the new normal – a term incorporated in modern times – will also have repercussions in the context of educational institutions.

Keywords: digital technologies, didactic, active methodologies, teaching-learning.

1 INTRODUÇÃO

O que parecia ser inimaginável, tornou-se realidade. A profissão docente passou por uma reconfiguração a passos alarmantes. Saberes da experiência foram colocados em xeque cotidianamente, uma vez que professores aprenderam a ensinar, remotamente, em muitos casos sem a oportunidade de formação e acompanhamento para tal prática. Havia, antes do início da pandemia da COVID-19, o local de trabalho, em que mestres e aprendizes se encontravam para ensinar e aprender: nas escolas, nas universidades... mas em 2020 e 2021, não pudemos chegar até lá. Naquele período, tivemos alunos e não pudemos ensiná-los presencialmente.

Tendo como referência Mascarenhas e Franco (2020, p.4), a instituição de ensino (aqui compreendida como escolas ou universidades) “ainda cumpre a tarefa de se tornar um ambiente social de trocas culturais, de vivências coletivas, de espaço de construção de afetividades, de pesquisa e criatividade.” Em outras palavras, desenvolver a prática pedagógica extrapola o cumprimento de conteúdos curriculares e as exigências dos dias letivos, pois ao ensinar e aprender, os sujeitos envolvidos interagem, compartilham saberes e experiências.

Ao vivenciarmos uma pandemia que atinge de algum modo a todos os países, deparamo-nos com novos cenários - seja no contexto social, econômico, político e educacional, que requer de cada um de nós e coletivamente a tomada de decisões que possam contribuir para o enfrentamento desta nova realidade. Perpassar uma crise, como a que vivenciamos em 2020, remete-nos à compreensão de que “uma crise é uma oportunidade de reflexão sobre ela, o que propicia a construção de experiência”.

(TESCAROLO, 2004, p. 16). Mediante a diversidade de aspectos que podem se constituir objeto de reflexão, elegemos aqui as questões de cunho educacional, reconhecendo os impactos de ordem pessoal e cognitivos no que respeita ao processo ensino-aprendizagem na prática pedagógica.

Desses cenários, emergem ações e atitudes que evidenciam múltiplos aspectos que são necessários nas ações de enfrentamento à pandemia. Da ótica pessoal, por exemplo, podemos refletir sobre os diferentes modos de encarar a realidade que se apresenta: negando, vivendo a normalidade adaptada ou em estado de pânico/paralisação. No viés cognitivo, evidenciam-se condições de acesso e o desafio da continuidade dos estudos.

Ao rememorarmos o período remoto, pensar os impactos da pandemia no ensino universitário parecia loucura, individual e coletiva em virtude dos complexos cenários que presenciamos: alunos distantes da sala de aula por longos períodos de tempo, outros já saturados de atividades em casa, como a sobrecarga das demandas familiares, professores e alunos ansiosos quanto aos encaminhamentos que ainda estão por vir. Somou-se a isto o cenário de um estado que desconsiderou todo contexto educacional e implementou aulas remotas sem apreender as desigualdades de acesso às aulas por meio das Tecnologias entre os estudantes.

Parecia insanidade – e talvez tenhamos enlouquecido mesmo –, mas observamos utopicamente as mudanças positivas que podem emergir dessa recente mudança histórica no ensino: as Tecnologias não podem mais ser consideradas apenas ferramentas e a Didática ratifica a necessidade de um ensino sob as dimensões técnica e política, mas sobretudo humana, uma vez que a ótica do cuidado com as pessoas tornou-se a marca dos tempos hodiernos. Nas palavras de Biggs (2006, p.26), todo professor tem algum tipo de teoria implícita sobre o ensino, embora precisemos de algo mais claro, uma teoria elaborada que gere respostas aos problemas docentes. Nesse viés, compreendemos ser imperioso pensar nos múltiplos problemas que teremos pós-pandemia, pois nossas concepções sobre o ensino, do modo como o concebíamos, terá, inevitavelmente, que ser redesenhado.

Esse cenário evidencia pelo menos três urgências – que nesse artigo serão discutidas: *estretar nos processos de formação docente a relação com as Tecnologias e a Didática*, para transcender seu uso apenas enquanto ferramentas, ainda que, atualmente faltem condições de acesso para que se consolide o ensino remoto para que seja realmente desenvolvido de modo criterioso e, acima de tudo, com equidade. Em segundo lugar, urge repensar a *formação inicial e também o desenvolvimento didático-pedagógico dos*

professores, buscando, deste modo, potencializar (no âmbito formativo) as noções sobre a *formação emocional e humana* – terceira urgência –, considerando-se que usualmente esta dimensão não tem sido suficientemente abordada em cursos de Licenciaturas, sendo que o mundo precisa de pessoas mais solidárias, como nos ensina o Papa Francisco: “é necessário voltar a sentir que precisamos uns dos outros, que temos uma responsabilidade para com os outros e o mundo, que vale a pena sermos bons e honestos”. (FRANCISCO, 2015, p. 181).

Tais urgências para o desenvolvimento profissional docente ratificam a função social docente, especialmente num tempo, em que se atribui às instituições escolares e universitárias o processo de socialização e formação, mas sobretudo revelam que a atividade docente não se resume ao tempo da aula, que apenas ratifica um ensino tradicional, mas sobretudo, limitado à instrumentalização, distante de uma formação humana. (ROLDÃO, 2017; TRINDADE, 2020).

Desse modo, temos por objetivo neste artigo, a partir da abordagem qualitativa de natureza bibliográfico-exploratória, refletir a respeito da contribuição teórica advinda da Didática e das Tecnologias Digitais, considerando suas possibilidades para impulsionar o novo cenário do processo de ensino-aprendizagem para os professores que buscam revitalizar suas práticas pedagógicas em escolas e universidades. No primeiro item do presente estudo, trazemos a discussão sobre as Tecnologias Digitais no contexto educacional. Já a segunda seção intitula-se “Os professores e o repensar de sua Didática pós-pandemia”. Por fim, nas considerações finais, ousamos discorrer sobre algumas lições que a pandemia da COVID-19 tem nos oportunizado.

2 AS TECNOLOGIAS DIGITAIS NO CONTEXTO EDUCACIONAL: UMA REFLEXÃO NECESSÁRIA EM TEMPOS HODIERNOS

Proponho aproveitar esse momento raro em que se anuncia uma cultura nova para orientar deliberadamente a evolução em curso. Raciocinar em termos de impacto é condenar-se a padecer [...] A alternativa é simples. Ou o ciberespaço¹ reproduzirá o mediático, o espetacular, o consumo da informação mercantil e a exclusão numa escala ainda mais gigantesca que hoje. Esta é, a grosso modo, a tendência natural das “supervias da informação” ou da “televisão interativa”. Ou acompanhamos as tendências mais positivas da evolução em curso e criamos um projeto de civilização centrado sobre os coletivos inteligentes (LÉVY, 1996, 117-118).

¹ O termo ciberespaço discutido neste texto, em linhas gerais, é “o espaço de comunicação aberto pela intercomunicação mundial dos computadores” (LÉVY, 1999, p. 92). Esse conceito será aprofundado posteriormente, nesta seção.

Professores em vários países do mundo têm se mobilizado para facilitar o acesso ao ensino para os estudantes em confinamento, com ou sem o uso de Tecnologias Digitais. Eles estão desempenhando um papel fundamental também na comunicação de medidas para impedir a propagação do vírus, garantindo assim que os estudantes de escolas e universidades estejam seguros e sejam apoiados. (UNESCO, 2020).

Indubitavelmente, o ano de 2020 abriu muitas possibilidades de transformação no que respeita aos processos de ensino e aprendizagem. Se antes tínhamos a sala de aula, as carteiras e o quadro de giz, de modo repentino tudo se modificou. A adoção das Tecnologias em sala de aula não era um ponto forte para muitos professores atuantes em escolas e universidades. Mas, devido à exiguidade do tempo, tivemos que aprender a “trocar o pneu com o carro andando”, ditado muito presente no momento atual. Passamos a ouvir sobre *podcasts*, *lives*, enfim, um novo repertório didático surgiu em nosso cotidiano no ensino remoto.

Contudo, intensificam-se no limiar das décadas, ainda que de modo latente, desde 1960, com a denominação “Tecnologias Educacionais”, as discussões passavam a se entrelaçar com o contexto educacional. Por que o nosso sistema educacional não estava preparado às adversidades do momento em que vivemos? Tal fato leva-nos a refletir que, se outrora raciocinávamos em termos de impacto, hoje padecemos a premência das Tecnologias Digitais no processo educacional, conforme prenúncio de Lévy (1996).

Em âmbito educacional político, podemos exemplificar de modo tácito a opção por apreender os impactos em detrimento ao abrir-se as possibilidades (LÉVY, 1996). A Lei Estadual nº 18.118/2014-PR, de 24 de junho de 2014, “proíbe o uso de qualquer tipo de aparelhos/equipamentos eletrônicos durante o horário de aulas nos estabelecimentos de educação de ensino fundamental e médio no Estado do Paraná”. (PARANÁ, 2014, s. p.)². Embora a supracitada lei, em parágrafo único, ateste a permissão de uso de recursos tecnológicos e eletrônicos, “desde que para fins pedagógicos, sob orientação e supervisão do profissional de ensino” (PARANÁ, 2014, s. p.). Parece-nos sensato refletir que tal proibição pode desestimular práticas pedagógicas que envolvam estratégias com as Tecnologias Digitais, as quais ratificam a participação ativa de discentes, minimizando o potencial destes em processos de autonomia, criatividade, emancipação, entre outros.

² A lei de proibição de equipamentos eletrônicos no ambiente escolar não é premissa exclusiva do estado do Paraná, embora utilizamos como exemplo de prática que se atualiza, majoritariamente, nos estados brasileiros.

Ademais, os *smarthphones* (e/ou outros equipamentos eletrônicos), antes marginalizados na educação, passam a ser instrumentos *sine qua non* do processo educacional em tempos de isolamento social. Tal fato que agrega questionamentos: precisamos de leis para proibir o uso dos equipamentos eletrônicos mediante a possíveis problemas ou, ao contrário criar um projeto educacional em que o ciberespaço contribua com a educação? É sensato proibir ante ao mau uso ou deliberar pelo projeto que apreende as técnicas e as Tecnologias inerentes a prática e a cultura social, de modo que igualmente o sejam em contextos escolares?

Nesse estudo, defendemos as Tecnologias Digitais como algo intrínseco a sociedade, compondo sua cultura, ou posto de outro modo, a Cibercultura³, imbricada na escola e não como elemento extrínseco a este ambiente. *Eis uma grande lição que, forçosamente, nos ensina o isolamento social em detrimento a pandemia do COVID-19: se continuarmos pensando em termos de impacto, cedo ou tarde, padecemos!* Ademais, a presença crítica das Tecnologias na educação consiste em um processo educativo em que estas são “capitalizadas em prol do aniquilamento das estruturas de exclusão social” (OLIVEIRA, 1999, p. 155).

Nesta assertiva, sabemos que as aprendizagens dos estudantes nas escolas e universidades são cumulativas, uma vez que requerem um ensino problematizador, contextualizado e crítico. Mascarenhas e Franco (2020, p. 4) levantam uma questão que nos afeta de forma ímpar: “como se pode, em situações de enormes desigualdades sociais e de *frágil acesso aos meios digitais*, criar um ambiente para envolver o aluno em processos de ensinar-aprender?” (MASCARENHAS; FRANCO, 2020, p.4, grifo nosso).

Destarte, resta-nos a opção de engendrar o ciberespaço em suas potencialidades e de modo a apoiar um projeto em que promova a inclusão. Outrossim, entendemos que “permitir que os seres humanos conjuguem suas imaginações e inteligências a serviço do desenvolvimento e da emancipação das pessoas é o melhor uso possível das tecnologias digitais” (LÉVY, 1999, p.192).

O ciberespaço (ou rede) que se caracteriza como o meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores, compreende os aspectos materiais infraestruturais, e o universo oceânico de informações que a comunicação digital abriga, bem como as pessoas que navegam nesse espaço (LÉVY, 1999). A codificação digital é, a marca distintiva do ciberespaço, uma vez que “condiciona o caráter plástico, fluido,

³ Entendemos a cibercultura como a cultura advinda do ciberespaço, que “emerge da relação simbiótica, entre a sociedade, a cultura e as novas tecnologias” digitais (LEMOS, 2003, p. 12).

calculável com precisão e tratável em tempo real, hipertextual, interativo e virtual da informação”. (LÉVY, 1999, p.85).

Tão importante quanto o ciberespaço é entender como se estabelecem as práticas comunicacionais. De modo geral, existem três modelos comunicacionais interpostos no cenário social: *um-um*; *um-todos* e *todos-todos*. (LÉVY, 1996).

O modelo comunicacional *um-um* é aquele que estabelece uma relação de comunicação aos pares. Pode ser representado pelos correios ou telecomunicações, ou ainda o *e-mail*, para citar uma tipificação digitalizada. Neste modelo comunicacional há relações recíprocas e ocorre por meio de diálogo aos pares. Por outro lado, pode ser esta uma comunicação antidialógica quando há um polo emissor e outro receptor (LÉVY, 1996).

O arquétipo *um-todos* pode ser evidenciado nas comunicações midiáticas em massa, a citar, a televisão, os jornais e a imprensa. Caracteriza-se por “ser dotado de um centro emissor que envia suas mensagens a um grande número de receptores passivos e dispersos” (LÉVY, 1999, p. 63).

Por fim, citamos a tipificação comunicacional *todos-todos* que, segundo Lévy (1999, p. 63) advento do ciberespaço, “permite que comunidades de forma progressiva e de maneira cooperativa um contexto comum”. Sublinhamos, o ciberespaço possibilita ou, posto de outro modo, condiciona o arquétipo comunicacional *todos-todos*, embora a instauração desse processo esteja determinada pelas comunidades determinam os modelos comunicacionais dos quais se servem.

As práticas pedagógicas contemporâneas estão fortemente relacionadas com os modelos comunicacionais *um-todos*. Tomamos como exemplo a educação tradicional, ou como denota Freire (2005), a educação bancária, está pautada em um centro emissor (professor ativo que transfere informações) e diversos centros receptores (alunos passivos que recebem a informação). Outrossim, naturalmente o que ocorre é uma subutilização das Tecnologias Digitais, sobremaneira, quando as práticas mediadas por tais recursos se instauram em viés de transpor a pedagogia tradicional para o universo digital.

Enfatizando, o surgimento do ciberespaço possibilita a comunicação *todos-todos*, porém não determina. Uma sala de aula virtual, por exemplo, pode prestar-se tanto a promoção de uma educação crítica e emancipadora quanto a uma educação depositária (tradicional). A nós, educadores, cabe a escolha. Em síntese:

Eis o hipertexto global, o metamundo virtual em metamorfose perpétua... Cada um é chamado a tornar-se um operador singular, qualitativamente diferente [...]. Nada na evolução técnica garante essa reciprocidade; não é mais do que uma possibilidade favorável aberta por novos dispositivos de comunicação. Cabe aos atores sociais, aos ativistas culturais aproveitá-la, a fim de não reproduzir no ciberespaço a mortal dissimetria do sistema das mídias de massa (LÉVY, 1999, p. 149).

Defendemos que a educação na perspectiva crítica só pode ocorrer se considerarmos o ciberespaço em seu potencial efetivo, ou seja, a instauração do modelo comunicacional todos-todos. Na ação docente as práticas colaborativas entre professores e alunos potencialmente serão um grande desafio para os docentes, uma vez que o modelo comunicacional todos-todos, como aqui apresentamos, requer a interação. E para que novas relações possam ser construídas no cotidiano da prática pedagógica, a formação permanente e o desenvolvimento profissional dos docentes também precisa ser redimensionada. Neste particular, os programas institucionais de formação para a docência não podem ser secundarizados, mas sim precisam estar como meta prioritária dos projetos pedagógicos das instituições de ensino. (LÉVY, 1996).

Tal desafio por ser transposto se a educação buscar pautar-se no construto da inteligência coletiva, compreendida como “*uma inteligência distribuída por toda parte, coordenada em tempo real, que resulta em uma mobilização efetiva das competências*” (LÉVY, 2015, p. 29, grifos do autor). Sublinhamos, a inteligência coletiva nada se assemelha aos projetos despóticos que subordinam indivíduos às comunidades transcendentais, fetichizadas ou hipostasiadas. Ao contrário, o coletivo inteligente se sustenta em projeto que tem por objetivo o reconhecimento e o enriquecimento mútuo das pessoas (LÉVY, 2015).

Antagônico seria pensar uma educação crítica pautada no conhecimento estanque do professor. Tautócrono, a máxima defendida na inteligência coletiva é que “ninguém sabe tudo, todos sabem alguma coisa, todo saber está na humanidade” (LÉVY, 2015, p. 29), portanto, a inteligência está distribuída em toda parte. Ora, se é a inteligência distribuída entre a humanidade e se não é exclusividade de pessoas particulares, elas precisam ser valorizadas incessantemente, compartilhadas e coordenadas a todo tempo. Semelhante fato acaba por imbricar em projeto educacional centrado no coletivo (este o inteligente) e pautado no professor como mediador.

A medida que as Tecnologias Digitais preconizam, em contexto educacional, um redimensionar do modelo comunicacional, de um-todos massivo para um-um dialógico e todos-todos de modo a aportar o construto coletivo inteligente, estas instauram a sua

parcela de contribuição à formação dos indivíduos. É nesse sentido que ratificamos o exposto por Candau (2020, p. 43, grifo do autor), de que é necessário “*transformar a diversidade conhecida e reconhecida em uma vantagem pedagógica*”. A vantagem pedagógica que a autora se refere vai ao encontro da construção de uma nova abordagem de ensino em que não se trata de utilizar as Tecnologias apenas como ferramentas, mas como espaço de comunicação e construção de conhecimentos, ou seja, estabelecendo uma ruptura com a concepção instaurada nos limites técnico-didáticos (OLIVEIRA, 1999).

Feita esta reflexão, passaremos agora para a discussão sobre as contribuições da Didática para a formação e desenvolvimento profissional dos professores, no contexto da pandemia da COVID-19.

3 OS PROFESSORES E O REPENSAR DE SUA DIDÁTICA PÓS-PANDEMIA

Podemos observar o cenário atual como a composição de uma parte emergencial e, portanto, mais fluída, e de outra parte, que possivelmente será permanente. O aspecto emergencial contemplou a necessidade do isolamento e do distanciamento social, envolvendo a urgência por respiradores, por exemplo. O que poderia ficar como permanente? O cuidado com a higiene e um processo de ensino cujas relações com a Didática possam sejam aprimoradas. Talvez nunca, em tempos anteriormente vividos, tanto se pensou no ensinar...

O ensino enquanto função social docente, objetiva-se pela intencionalidade da ação, a qual visa à aprendizagem. Para Brougère e Ulmann (2012), a aprendizagem é anterior à escola, ultrapassando a sala de aula, pois a escola não é o único ambiente de aprendizagem. Em seu processo histórico, a sala de aula passou por inúmeras modificações, assim como as abordagens de ensino.

O ensino que, já teve o predomínio das abordagens tradicional, escolanovista e tecnicista, desde a década de 1980 destaca a urgência de processos críticos (SAVIANI, 2012).

Para Mizukami (1986, p. 91), que compreende a abordagem crítica sob uma perspectiva sociocultural “o conhecimento é elaborado e criado a partir do mútuo condicionamento, pensamento e prática [...] na superação da dicotomia sujeito-objeto”. Desse modo, para que essa perspectiva de ensino seja possível, são necessários processos de socialização entre o conhecimento e o aluno e entre aluno e professor, dos quais emerge a necessidade de múltiplos contextos de aprendizagem.

O século XIX, foi marcado pela sistematização do ensino simultâneo, organizada pelo padre francês João Batista de La Salle, em que para a época, era suficiente que o professor se dirigisse igualmente a todos os alunos, transmitindo o conhecimento igualmente.

No século XX, essa percepção começou a ser modificada com as abordagens que se sistematizaram, mas como esse século, em sua maioria, exigiu processos simples pelos modelos econômicos, tecnológicos, culturais e sociais que apresentava, a sala de aula organizada em fileiras de carteiras com a mesa do professor à frente e um quadro de giz, parecia suficiente.

Entretanto, viver no século XXI, exprime uma série de mudanças e necessidades que já escancaravam, antes da pandemia, a necessidade de um processo de ensino-aprendizagem diferenciado, com a necessidade de que sobre a compreensão da tríplice relação que compõem a Didática se refletisse a respeito da necessidade de sobrevalorizar o pilar do **conteúdo**, em detrimento da compreensão do **objetivo** e das **metodologias** utilizadas (ARAÚJO, 2006; FRANCO, 2012).

As abordagens de ensino não-críticas compreendem a necessidade de uma grande quantidade de conhecimentos, os quais, tiveram pouca ou nenhuma inovação/alteração desde há pelo menos 50 anos.

O viés crítico, por outro lado, destaca a necessidade de uma educação problematizadora cuja aprendizagem decorre do conhecimento experiencial, do diálogo e da socialização, o que indica a necessidade de uma aprendizagem qualitativa e interativa. (ROMANOWSKI, 2012; MIZUKAMI, 1986).

Dewey, em seus escritos desde 1930, ratificava a importância da experiência para o desenvolvimento e a aprendizagem. Em 1969, Dale já problematizava a respeito da pirâmide da aprendizagem, em processos passivos (tradicionais) e ativos. Em 1965, Marozzi, Dorneles e Sá Rego propunham o trabalho em grupos. Em 1977, Raths e seus colaboradores descreveram uma série de operações de pensamento que deveriam ser mobilizadas por atividades diversificadas para o desenvolvimento cognitivo e superação da aprendizagem repetitiva.

Na década de 1980, Gardner apresentou a teoria das inteligências múltiplas e com ela foram sistematizados estudos que destacam a existência de diferentes estilos de aprendizagem. Quais os impactos de tantas pesquisas e estudos? Por que tantas pessoas ainda afirmam que “a sala de aula é a mesma do século XIX”? (DEWEY, 2010;

MARCOZZI; DORNELES; SÁ REGO, 1976; RATHS et al., 1977; COLL; PALACIOS; MARCHESI, 1996).

Os exemplos de estudos apresentados anteriormente, destacam que houve inovação na compreensão dos meios e instrumentos metodológicos e do processo de aprendizagem, porém, sem a consciente ação didática no processo de ensino, acabam não tendo o impacto que deveriam para ratificar processos educativos críticos, especialmente, naqueles que ainda não aceitam que professor e aluno têm responsabilidades e que juntos também aprendem, ensinam e constroem conhecimentos.

Por que muitos professores estão preocupados sobremaneira em como sistematizar o ensino? Parini (2007, p. 80) destaca que a vida de professor é um experimentar sem fim de máscaras para conhecer sua personalidade e usufruir de modos de agir.

No entanto, não é incomum, querermos “adotar ou adaptar alguma coisa familiar – uma postura, uma voz – que realmente funcione na sala já de início. Sorte, totalmente aleatória, às vezes acontece”. Tal afirmação revela que as práticas dos bons professores que tivemos são como um espelho em nossa constituição:

[...] a prática pedagógica de bons professores tem bases na formação inicial, com aprendizagens e confrontos, em que dialoga com elementos que transitam por campos teóricos e práticos, formação esta, que deve estar interessada em se apropriar do que os alunos trazem de certezas, crenças, ideias dotadas de força e vividez. (RODRIGUES, 2017, p. 246).

Esse é um dos aspectos que podem assustar os professores no atual cenário: a falta de experiências, que possam constituir-se num repertório de práticas exitosas nos desestabiliza, uma vez que perdemos algumas referências nesse novo contexto, por isso ele parece tão temeroso. No entanto, as dimensões da docência são muito mais amplas, de modo que muito em breve reestruturaremos nossos saberes docentes pois, nossas competências do saber, saber estar, saber fazer e saber ser se reconstituirão, superando o obstáculo epistemológico que se apresenta sobre o fazer docente, como preconiza Nóvoa (2009).

Uma possível resposta para o questionamento anterior, é a de que, em 2020, de uma semana para a outra, saímos do contexto tradicional de sala de aula para um ensino remoto (com outras denominações), que se fundamentou na perspectiva de uma educação híbrida, sem que muitos tivessem-na conhecido, por isso a ausência de possibilidades para articular as dimensões teóricas, humanas e técnicas.

O conceito de “híbrido” é bastante plural, porém, denota sempre a articulação entre partes distintas. O ensino híbrido, usualmente, é compreendido como “uma abordagem pedagógica que combina atividades presenciais e atividades realizadas por meio das tecnologias digitais de informação e comunicação” (VALENTE, 2015, p. 13).

Fundamentado sob o método ativo, o ensino híbrido é a oposição, em diferentes aspectos, do ensino tradicional, fundamentado em um método com a mesma nomenclatura. Outrossim, destacamos que as metodologias ativas podem participar do processo educacional instaurando a tipologia comunicacional todos-todos. Nessa assertiva, o ciberespaço pode corroborar com a reflexão sobre perspectivas ainda pautadas no paradigma tradicional. No Quadro a seguir, apresentamos alguns vieses de análise:

Quadro 1: Comparativo entre o ensino tradicional e o ensino híbrido

Ensino	Ensino tradicional	Ensino híbrido
Perspectivas		
Centro do processo	Transmissão da informação pelo professor	Foco no processo de aprendizagem do aluno
Método de ensino	Tradicional: Exposição oral, que valoriza o ouvir silencioso do aluno	Ativo: Construção coletiva que valoriza o fazer do aluno
Ambiente	Sala de aula com carteiras enfileiradas	Qualquer ambiente em que seja possível estudar
Professor	Tem o controle de todo o processo, ordem e sequência do conteúdo a ser transmitido	Apoia e orienta o aluno em uma perspectiva mediadora
Relação professor-alunos	Ocorre de modo verticalizado, expositivo e transmissivo, sem oportunizar a interação alunos entre si	Ocorre por meio do compartilhamento mútuo dos saberes que são construídos na interação coletiva e na interatividade, tendo o professor como mediador
Aprendizagem	Ocorre após a transmissão do conteúdo realizada pelo professor, com a realização de exercícios	Ocorre antes, durante e após o contato com o professor, pois o aluno tem pleno contato com todas as informações que serão trabalhadas.
Resultado do processo de ensino-aprendizagem	Tende a formar alunos que são dependentes, desmotivados e sem criatividade, pois o processo valoriza a repetição e reprodução do que foi transmitido sem a valorização das formas de pensamento próprias	Mobiliza e desenvolve a autonomia do aluno, aprendizagem interativa, além da originalidade e criatividade para a solução das atividades propostas.
Planejamento	É essencial, porém, acaba restrito ao professor e à equipe pedagógica	É essencial, tomando centralidade na orientação dos processos, devendo ser claro e de fácil compreensão, além de explicitar o objetivo da proposta para não desmotivar a aprendizagem
Avaliação	Visa à reprodução do que foi transmitido, a qual ocorre principalmente por exercícios e provas com ênfase na nota, ocorrendo ao final do processo de aprendizagem, apenas com a finalidade de classificação e/ou certificação.	Considera todo o processo, pois o foco está no desenvolvimento cognitivo do aluno e raciocínios empreendidos, tornando-se integrada ao processo de aprendizagem

Inovação didática	Inovar, nesse ensino, refere-se à uma perspectiva técnica que prima pela instrumentalização docente, deixando de lado a dimensão política do processo de ensino-aprendizagem	Fundamenta-se sob a inovação edificante que visa à emancipação e desenvolvimento da capacidade de argumentação e investigação, articulando as dimensões humana, técnica e política da Didática.
--------------------------	--	---

Fonte: Elaborado a partir de Althaus e Bagio (2017), Mizukami (1986), Veiga (2009), Luckesi (2011) e Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015).

No que tange às abordagens de ensino identificamos uma relação da perspectiva tradicional com o modelo comunicacional massivo (um-todos), uma vez que suas características, exposição oral, transmissão de conteúdo, centram-se no professor como polo emissor (ativo) e os alunos como polos receptores (passivos). Por outro lado, depreendemos que o ensino híbrido se postula como potencializador das práticas pedagógicas pautadas em um processo coletivo (todos-todos), à medida que confere voz ao professor, este mediador e também aos estudantes, nos quais, o processo é centrado. De mais a mais, tal proposta promove a autonomia e aprendizagem pautadas na interação coletiva e na interatividade, mobilizando a criatividade, o *savoir faire* dos estudantes que participam ativamente do processo construtivo colaborativo, ou seja, o construto a partir do coletivo inteligente.

A Didática, em sua ênfase crítica, defende uma educação inclusiva, ou seja, uma educação para todos, no sentido de que todo aluno é sujeito do processo e, para tal, cabe o uso de uma pedagogia diferenciada, que com a adoção de diversas estratégias de aprendizagem possibilite a todos sentirem-se parte igual do processo. Ademais, a igualdade de oportunidades é a centralidade da prática pedagógica docente que se refere àquelas “[...] práticas sociais que se organizam para dar conta de determinadas expectativas educacionais de um grupo social”. (FRANCO, 2012, p.180).

As expectativas atuais, exigem práticas sociais que repensem e reestruturem os saberes docentes dos professores os quais implicam desde o repensar a interação entre os alunos, a readequação das técnicas convencionais de ensino, um novo olhar sobre a noção de aula e de planejamento, mas sobretudo, a importância da dimensão humana para não sobrepor o conteúdo ao aluno. Será?

O cenário que se apresentou no Estado do Paraná é um exemplo. Destacamos ser necessário conhecer e estruturar um processo de ensino em termos dos diferentes estilos e dimensões da aprendizagem, pois eles indicam não apenas perfis distintos, mas o como os estudantes estão lidando com esse contexto, pois nem todos (seja eles professores, equipes, alunos ou famílias) reagem da mesma forma à ruptura da rotina, do mesmo modo que nem todos possuem as condições de acesso às Tecnologias Digitais. Porém, no estado

do Paraná, ainda que a iniciativa da “Aula Paraná” com transmissão pela internet e pela televisão aberta, pudesse aparentemente denotar a continuidade dos estudos, pois “não estamos em férias⁴”, essa iniciativa, em nosso entendimento pode ter:

- Ferido a autonomia da gestão escolar (LIBÂNEO, 2015);
- Caminhado na contramão da gestão democrática (LIBÂNEO, 2015);
- Enfatizado os conteúdos ao afirmar que essas aulas “são a solução que encontramos para que os estudantes do Paraná não tenham seu ano letivo prejudicado por conta do coronavírus”. (PARANÁ, 2020, n.p.).
- Padronizado os conteúdos, desconsiderando o contexto de sala de aula.

Nosso posicionamento sobre a Aula Paraná não reside na existência ou não do processo de ensino híbrido/remoto/com apoio nas Tecnologias, mas, para além dos pontos elencados na questão de obrigatoriedade e de cumprimento de carga horária, a qual gerou desigualdade tanto pelo contexto social como pelo contexto psicológico, e que destaca a importância de valorizar em um viés crítico e a formação humana. (MIZUKAMI, 1986).

Desse modo, a defesa em relação a uma nova abordagem de ensino, não é a que se apresenta atualmente no exemplo acima descrito, mas em um cenário do pós-pandemia na medida em que a atualidade seja espaço de reflexão para analisar algumas potencialidades, considerando um novo ensino pautado na abordagem híbrida, em que serão observados os aspectos a seguir:

- Processos que valorizem o desenvolvimento da autonomia discente (MIZUKAMI, 1986);
- O professor atuar na perspectiva mediadora para não apenas orientar a aprendizagem, estimulando o aluno a aprender, como também cuidar com a linguagem a fim de fazer-se entendido, sem empregá-la como um empoderamento acadêmico (THADEI, 2018);
- Valorizar parceria entre escola e família, pois ambas possuem função educativa no desenvolvimento dos sujeitos (HANSEL, 2019);
- Valorizar o planejamento sistematizado nos planos encaminhados como um documento que explicita objetivos, orienta o processo e detalha claramente as

⁴ Utilizamos essa afirmação, com apoio nos estudos de Brougère e Ulmann (2012) pois, apesar de deslocada no espaço-tempo, ela tem sido erroneamente empregada em diversas mídias, como se o período de férias não fosse espaço possível para aprendizagens. Do mesmo modo, o “não estamos em férias” no período da pandemia, pode indicar a não ocorrência de aprendizagens além daquelas tradicionais (fundamentadas em conteúdos e conhecimentos culturalmente estabelecidos) oriundas do espaço formal de ensino.

propostas elaboradas para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem (FARIAS et al., 2011);

- Alterar o paradigma avaliativo em função apenas da avaliação somativa (que é classificatória e excludente por fundar-se apenas na nota), na direção de uma avaliação criativa e formativa (LUCKESI, 2011);
- Aprender novas estratégias de aprendizagem tendo como critério as técnicas de ensino convencionais do método ativo, transformando, por exemplo, com apoio das Tecnologias, um Estudo Dirigido em um formulário do *Google*[®] ou uma Discussão entre Grupos, em Pequenos Grupos no *Google*[®] Meet em que o professor pode ir ouvindo e participando ativamente com seus alunos. Outra possibilidade didática seria priorizar atividades diferenciadas, considerando que os alunos possuem não possuem os mesmos ritmos e tempos de aprendizagem (ALTHAUS; BAGIO; 2017).

Das potencialidades descritas emerge um alento: o professor não é substituível pelas Tecnologias, pois como destacam Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015, p. 23): “O papel do professor é essencial na organização e no direcionamento do processo. O objetivo é que, gradativamente, ele planeje atividades que possam atender as demandas reais da sala de aula”. Para tanto, faz-se mister identificar a necessidade de que o processo de ensino-aprendizagem ocorra de modo colaborativo, com foco no compartilhamento de saberes e experiências, a fim de viabilizar a construção do conhecimento a partir das interações com o grupo.

4 PARA FINALIZAR... LIÇÕES DA PANDEMIA DA COVID-19

Parece não haver dúvidas que a prática pedagógica, a partir da experiência com a pandemia, terá outras configurações: teremos uma ação docente diferenciada da tradicionalmente praticada, pois afinal, somos profissionais que realizamos um serviço à sociedade. Mas qual seria o papel que a sociedade espera de nós, professores, além do compromisso com a formação dos estudantes? Afinal, teremos uma atmosfera plena de cuidados que antes não estavam presentes em nosso cotidiano. É necessário redesenhar e reconfigurar a docência, priorizando também os cuidados a fim de evitar a proliferação do vírus em que o distanciamento social é a prerrogativa atual. (ALMEIDA; PIMENTA, 2014).

Neste particular, cumpre direcionarmos o olhar para os saberes da experiência que são oportunizados por nossos colegas professores que, devido à especificidade de sua

atuação profissional, tem no cuidar a premissa fundamental da ação educativa que desenvolvem com seus alunos: trata-se dos educadores da infância. Neste cenário, Garanhani e Nadolny (2011, p. 67) afirmam que na Educação Infantil,

O cuidar e o educar são ações indissociáveis no processo educacional da criança pequena e ambas têm igual importância no cotidiano da Educação Infantil [...] Assim, o grande desafio é estruturar um fazer pedagógico que contemple tanto os cuidados necessários ao desenvolvimento da criança, quanto os conhecimentos a serem por ela apropriados.

A ação didática que ora desenvolvíamos, agora com um novo desenho pós-pandemia, necessita da premissa advinda de outros níveis de ensino, como exemplificamos acima, uma vez que os professores que atuam com crianças na primeira infância nos ensinam, com propriedade, que cuidar também é educar. Com esse pensar, a Didática, por meio da colaboração entre os docentes, abrir-se-á para novas atenções que se tornaram prioridades. Como nos ensina Tescarolo (2004, p.20), é preciso um “despensar [...] um movimento epistemologicamente tão ambicioso que supõe um processo de desconstrução completa”. Talvez para muitos pesquisadores, a aproximação com o campo da Educação Infantil seria impensável para muitos docentes, mas a necessidade criativa e inovadora para atuação na docência pós-pandemia, vai nos requisitar esta dose de ousadia.

Olhar para nossos alunos numa dimensão cada vez mais afetiva e atitudinal, importando-nos com suas histórias de vida e com sua saúde, envolve esta aproximação entre o ensinar, cuidar e formar cidadãos comprometidos com a saúde da humanidade. Não basta mais formar profissionais nas universidades, é preciso formar pessoas que tenham atitudes humanitárias e solidárias. (ZABALA, 1998).

Para Leite (2018) as histórias de sucesso e fracassos que são vivenciadas por alunos têm repercussões na constituição da sua autoestima, pois há impactos afetivos que se estabelecem na percepção que os alunos possuem de si mesmos. E com a experiência que a humanidade vivenciou em 2020, não é de se furta que os alunos estarão com posturas diferenciadas no enfrentamento da nova realidade que se apresentar a todos, pois foram protagonistas de um novo estilo de vida, que para todos, ainda é incerto.

Porém, é Cordeiro (2011, p.78) quem nos alerta que

Do ponto de vista da Didática, é pouco proveitoso reduzir a relação pedagógica à dimensão puramente interpessoal, porque se ela nos ajuda a entender muitos aspectos do nosso ofício, ela não dá conta de outros aspectos também muito relevantes. Compreender as dimensões espaciais, temporais, linguísticas ou

comunicativas, pessoais e cognitivas amplia muito o âmbito da nossa reflexão e alarga o campo de atuação, e de competências do profissional docente. (CORDEIRO, 2011, p.78).

Além dos aspectos trazidos pelo autor, some-se ainda a necessidade de ampliar os espaços e tempos nas escolas e nas universidades a fim de que possam ser estabelecidas novas relações entre os docentes, para além dos seus campos disciplinares, para que as oportunidades de um modelo comunicacional todos-todos, como aqui se discutiu, possam ser concretizados. (LÉVY,1996).

A pandemia, tão perversa para a saúde física e emocional da humanidade, escancarou diversos problemas e desigualdades sociais, além de desigualdades econômicas e também problemas de saneamento básico – ainda inexistente em muitas regiões do país, que certamente comprometem ou impedem que hábitos de higiene pessoal não sejam realizados de modo digno. Entretanto, a COVID-19 também desvelou que as crises, os medos e as realidades da educação estavam engavetados: o Estado que deseja ardentemente romper com a gestão democrática com um ensino horizontalizado; a intensificação das desigualdades entre quem consegue ou não o acesso ao ensino remoto, a reinvenção de professores seja por sair de sua zona de conforto, buscando uma metodologia sem nenhuma formação a priori para tal.

Entendemos que é a utopia que move o homem e, que a educação enquanto tal, deve nos direcionar a uma educação (e a um sonho) possível. Não tínhamos experiência sobre essa possível nova abordagem de ensino, mas também não as tínhamos quando escolhemos ser professores ou em nossas primeiras aulas como docentes e, inclusive hoje, pois a experiência enquanto um saber docente, está em constante transformação. Desse modo, se queremos de fato modificar as críticas que se inserem sobre uma educação aos moldes do século XXI, entendemos que devemos aproveitar dessa experiência (ou observação crítica dela) para evoluirmos enquanto campo de conhecimento.

Talvez ainda possamos questionar: mas qual seria a maior lição que poderemos extrair da experiência com a COVID-19? Aprendemos que os professores foram valorizados, ao menos pelas famílias das crianças em idade escolar, considerando-se a dimensão da complexidade que exigiu dos pais, cotidianamente, a responsabilidade de acompanharem de modo muito mais intenso as lições de seus filhos. Parece ser inquestionável que a escola e as universidades - como espaços sociais para a aprendizagem, devem ser mais valorizadas depois da experiência com a pandemia.

Muitas lições certamente já pudemos extrair do processo que estamos vivenciando. Outras lições teremos que aprender, de modo colaborativo. Para os docentes, a constatação mais emergente é que sempre teremos que nos reinventar. Para os aprendizes, que precisam ter mais autonomia e responsabilidade pelos percursos de suas aprendizagens. No tocante aos processos de ensino-aprendizagem, precisamos aproximar as Tecnologias Digitais à ação didática, adotando estratégias que inovem a prática pedagógica.

Enfim, vivemos um momento ímpar na história da humanidade. Aproveitemos dele para repensar nossas (in)certezas sobre o processo de ensino-aprendizagem: **o quê, para quê e como** sem esquecermos de que eles só são possíveis se um **com quê, quando, onde, quem e para quem** estiverem articuladas ao paradigma de ensino que esteja articulado à concepção da sociedade que se almeja.

Tescarolo (2004) já preconizou que a metamorfose desencadeia um novo significado, ou seja, um modo radical e abrangente frente a vida, ou seja, uma verdadeira mutação antropológica. Se há algo que nos acalenta nesse período é que, historicamente, a humanidade floresce a partir do enfrentamento de grandes problemas e dificuldades.

O alerta trazido pelo Papa Francisco por meio da Carta Encíclica *Laudato Si*” (Sobre o cuidado da casa comum), nos impulsiona a rever os processos formativos dos professores atuantes: “A educação será ineficaz e os seus esforços estéreis, se não se preocupar também em difundir um novo modelo relativo ao ser humano, à vida, à sociedade e à relação com a natureza”. (FRANCISCO, 2015, p. 172).

Que a pandemia do Covid-19 nos ensine que a educação necessita ser um constante metamorfosear, produto da ação emancipatória de seus agentes, num processo que edifique, cada vez mais, a humanidade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Isabel; PIMENTA, Selma Garrido. Pedagogia universitária: valorizando o ensino e a docência na universidade. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 27, n. 2, p. 7-31, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/rpe/v27n2/v27n2a02.pdf>. Acesso em: 30 set. 2020.

ALTHAUS, Maiza Taques Margraf; BAGIO, Viviane Aparecida. As metodologias ativas e as aproximações entre o ensino e a aprendizagem na prática pedagógica universitária. **Revista Docência no Ensino Superior**, Belo Horizonte, v. 7, n. 2, p. 79-96, jul./dez.2017. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rdes/article/view/2342/1440>. Acesso em: 30 set. 2020.

ARAUJO, José Carlos Souza. Do quadro negro à lousa virtual: técnicas, tecnologia e tecnicismo. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (org.). **Técnicas de ensino: Novos tempos, novas configurações**. Campinas: Papirus, 2006. p. 13-48.

BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello (orgs.). **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello. Com a palavra, os organizadores. In: BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello (orgs.). **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015. p. 23-25.

BIGGS, John. **Calidad del aprendizaje universitario**. 2. ed. Madri: Narcea, 2006.

BROUGÈRE, Gilles; ULMANN, Anne-Lise (orgs.). **Aprender pela vida cotidiana**. Tradução de Antonio de Pádia Danesi. Campinas: Autores Associados, 2012.

CANDAU, Vera Maria. Didática, interculturalidade e formação de professores: desafios atuais. **Cocar**, v. 8, p. 28-44, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3045/1329>. Acesso em: 30 set. 2020.

COLL, César; PALACIOS, Jesús; MARCHESI, Álvaro. (orgs.). **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

CORDEIRO, Jaime. A relação pedagógica. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. **Caderno de Formação: formação de professores didática geral**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, p. 66-79.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. Petrópolis: Vozes, 2010.

FARIAS, Maria Isabel Sabino de. **Didática e docência: aprendendo a profissão**. 3. ed. Brasília: Liber Livro, 2011.

FRANCO, Maria Amelia Santoro. Práticas pedagógicas nas múltiplas redes educativas. In: LIBÂNEO, José Carlos; ALVES, Nilda. (orgs.) **Temas de Pedagogia: diálogos entre didática e currículo**. São Paulo: Cortez, 2012. p. 169-188.

FRANCISCO, Papa. **Carta Encíclica Laudato Si'**. (Sobre o cuidado da casa comum). São Paulo: Paulinas, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GARANHANI, Marynelma Camargo; NADOLNY, Lorena. O movimento do corpo infantil: uma linguagem da criança In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. **Caderno de Formação: educação infantil princípios e fundamentos**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, p. 65-74.

HANSEL, Ana Flávia. **Educação inclusiva: aspectos teóricos e práticos**. Guarapuava: NEAD/UAB/UNICENTRO, 2019.

LEITE, Sérgio (org.). **Afetividade: as marcas do professor inesquecível**. Campinas: Mercado de Letras, 2018.

LE MOS, André. Cibercultura: Alguns pontos para compreender a nossa época. In: LEMOS, André; CUNHA, Paulo. (orgs.) **Olhares sobre a Cibercultura**. Sulina, Porto Alegre, 2003; p. 11-23.

LÉVY, Pierre. **A inteligência Coletiva: por uma antropologia do ciberespaço**. Edições Loyola, São Paulo, 2015.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed. 34, 1999.

LÉVY, Pierre. **O que é virtual?** Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Ed. 34, 1996.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 7 ed. São Paulo: Edições Loyola, 1984.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 6. ed. São Paulo: Heccus Editora, 2015.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MARCOZZI, Alayde Madeira; DORNELLES, Leny Werneck; SÁ REGO, Marion Villas Boas. **Ensinando a criança**. 3. ed. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1976.

MASCARENHAS, Aline Daiane Nunes; FRANCO, Amélia do Rosário Santoro. Reflexões pedagógicas em tempos de pandemia: análise do parecer 05/2020. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 23, p. 1-6, 2020. Disponível em: <https://revistas.apps.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/16011/209209213645>. Acesso em: 30 set. 2020.

MIZUKAMI, Maria das Graças Nicoletti. **Ensino:** as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

NÓVOA, António. Professores: a história é o que somos mais o que podemos fazer. **A Página da Educação**, Lisboa, v. 187, n. 3, 2009. Disponível em: <https://www.apagina.pt/?aba=7&cat=532&doc=13697&mid=2>. Acesso em: 30 set. 2020.

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. Tecnologias Interativas e Educação. **Educação em Debate**. Fortaleza, n.37, 1999, p. 150-156. Disponível em: http://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/14332/3/1999_art_mrnoliveira.pdf. Acesso em: 30 set. 2020.

PARANÁ. Lei Estadual nº 18.118/2014-PR, de 24 de Junho de 2014. Dispõe sobre a proibição do uso de aparelhos/equipamentos eletrônicos em salas de aula para fins não pedagógicos no Estado do Paraná. **Diário Oficial do Estado**, Curitiba, 24. Jun. 2014.

PARANÁ. Estudantes da rede estadual já podem baixar aplicativo para assistir às aulas EaD. 04 abr. 2020. Disponível em: <<http://www.pr.gov.br/Noticia/Estudantes-da-rede-estadual-ja-podem-baixar-aplicativo-para-assistir-aulas-nao-presenciais>>. Acesso em: 18 maio 2020.

PARINI, Jay. **A arte de ensinar**. São Paulo: Editora Civilização Brasileira, 2007.

RATHS, Louis et al. **Ensinar a pensar:** teoria e aplicação. São Paulo, EPU, 1977.

RODRIGUES, Talita Almeida. **As crenças de discentes do curso de Pedagogia da FAGED/UFC sobre o bom professor e a formação inicial**. 2017. 281 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017.

ROLDÃO, Maria do Céu. Conhecimento, *didática* e compromisso: o triângulo virtuoso de uma profissionalidade em risco. **Cadernos de Pesquisa**, Campinas, v. 47, n.166, p.1134-1149, out./dez. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v47n166/1980-5314-cp-47-166-1134.pdf>. Acesso em: 30 set. 2020.

ROMANOWSKI, Joana. Aprender: uma ação interativa. In: VEIGA, Ilma Passo Alencastro (org.). **Lições de Didática**. 5. ed. Campinas: Papirus, 2012. p. 101-122.

SAMPAIO, Marisa Narcizo; LEITE, Lígia Silvia. **Alfabetização tecnológica do professor**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 42. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

TESCAROLO, Ricardo. **A escola como sistema complexo**. São Paulo: Escrituras, 2004.

THADEI, Jordana. Mediação e educação na atualidade: um diálogo com formadores de professores. In: BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora:** uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 90-105.

TRINDADE, Rui. A formação de professores e o seu contributo para a reinvenção da profissão docente. *Cocar*, v. 8, p. 293-314, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3060>. Acesso em: 30 set. 2020.

UNESCO. Força-tarefa para Professores pede apoio a 63 milhões de professores afetados pela crise da COVID-19. 27 mar. 2020. Disponível em: <<https://pt.unesco.org/news/forca-tarefa-professores-pede-apoio-63-milhoes-professores-afetados-pela-crise-da-covid-19>>. Acesso em: 26 set. 2020.

VAILLANT, Denise; MARCELO, Carlos. **Ensinando a ensinar**: as quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba: UTFPR, 2012.

VALENTE, José Armando. Prefácio. In: BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello (orgs.). **Ensino híbrido**: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015. p. 13-17.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A aventura de formar professores**. Campinas: Papyrus, 2009.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.