

SEÇÃO ESPECIAL: DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR EM TEMPOS DE PANDEMIA

CONSIDERAÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE PARA ATUAR ONLINE NOS TEMPOS DA PANDEMIA DE COVID-19

Líllian Franciele Silva Ferreira¹, Vanessa Maria Costa Bezerra Silva²,
Keity Elen da Silva Melo³, Ana Carolina Beltrão Peixoto⁴

RESUMO

Este artigo objetiva refletir sobre a formação continuada dos professores e a incorporação das tecnologias digitais para o uso nas práticas pedagógicas remotas desenvolvidas no contexto da pandemia de Covid-19. Para isso, apresentamos relatos de experiência de professoras que atuam em cursos de licenciatura e bacharelado, em instituições de ensino superior localizadas no estado de Alagoas. Perante o referido cenário, pouco se tem ponderado sobre a formação continuada do professor e o redirecionamento de suas práticas com a utilização das tecnologias digitais como interface essencial para essa conjuntura. Posto isso, conclui-se que pensar a atuação do professor neste momento de transição do ensino presencial para o ensino remoto emergencial e a falta de formação continuada desse profissional impacta nos dilemas contemporâneos do uso obrigatório e urgente das interfaces digitais, em caráter instrumentalista, a fim de manter os vínculos entre docentes e discentes e dar continuidade ao calendário letivo nas instituições.

Palavras-chave: Ensino superior. Formação de professores. Práticas pedagógicas. Tecnologias digitais. Pandemia de COVID-19.

Como citar este documento – ABNT

FERREIRA, Líllian Franciele Silva; SILVA, Vanessa Maria Costa Bezerra; MELO, Keity Elen da Silva; PEIXOTO, Ana Carolina Beltrão. Considerações sobre formação docente para atuar *online* em tempos de pandemia de Covid-19. *Revista Docência do Ensino Superior*, Belo Horizonte, v. 10, e024761, p. 1-20, 2020. DOI: <https://doi.org/10.35699/2237-5864.2020.24761>.

Recebido em: 24/08/2020
Aprovado em: 17/12/2020
Publicado em: 29/12/2020

¹ Faculdade Raimundo Marinho, Maceió (FRM-Maceió), Maceió, AL, Brasil.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1548-8454>. E-mail: lillian.ferreira1@gmail.com

² Universidade Federal de Alagoas, campus A.C. Simões (UFAL-A.C. Simões), Maceió, AL, Brasil.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5566-5489>. E-mail: vanessacosta.ufal@gmail.com

³ Universidade Federal de Alagoas, campus A.C. Simões (UFAL-A.C. Simões), Maceió, AL, Brasil.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4267-1630>. E-mail: keityemelo@gmail.com

⁴ Universidade Estadual de Alagoas, campus Maceió (UNEAL-Maceió), Maceió, AL, Brasil.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7468-2441>. E-mail: anacarolina.beltrao@uneal.edu.br

CONSIDERACIONES SOBRE LA FORMACIÓN DOCENTE PARA ACTUAR ONLINE EN TIEMPOS DE PANDEMIA DE COVID-19

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo reflexionar sobre la formación continua de los docentes y la incorporación de tecnologías digitales para el uso en las prácticas pedagógicas en la Educación Remota desarrolladas en el contexto de la pandemia de Covid-19. Para ello, presentamos relatos de experiencia de docentes que laboran en carreras de licenciatura y bachillerato, en instituciones de educación superior ubicadas en el estado de Alagoas. Ante este escenario, poco se ha considerado sobre la formación continua de los docentes y la redirección de sus prácticas con el uso de las tecnologías digitales como interfaz imprescindible para esta situación. Dicho esto, se concluye que pensar en el desempeño del docente en este momento de transición de la enseñanza presencial a la enseñanza remota de emergencia y la falta de formación continua del profesorado impactan los dilemas contemporáneos de uso obligatorio y urgente de interfaces digitales, con carácter instrumentalista, con el fin de mantener los vínculos entre profesores y estudiantes y continuar el calendario académico en las instituciones.

Palabras clave: Enseñanza superior. Formación de profesores. Prácticas pedagógicas. Tecnologías digitales. Pandemia de COVID-19.

CONSIDERATIONS ON TEACHING TRAINING TO ACT ONLINE IN COVID-19 PANDEMIC TIMES

ABSTRACT

This article aims to reflect on the continuing education of teachers and the incorporation of digital technologies for use in remote pedagogical practices developed in the context of the Covid-19 pandemic. For this purpose, we present experience reports of teachers who work in undergraduate and bachelor's courses, in higher education institutions located in the state of Alagoas. In view of this scenario, little has been thought about the continuing education of teachers and the redirection of their practices with the use of digital technologies as an essential interface for this situation. That said, it is concluded that thinking about the teachers' performance at this moment of transition from face-to-face teaching to emergency remote teaching and the lack of continued teacher training, impacts on contemporary dilemmas of mandatory and urgent use of digital interfaces, in an instrumentalist character, in order to maintain the links between teachers and students, and to continue the academic calendar in the institutions.

Keywords: Higher education. Teacher training. Pedagogical practices. Digital technologies. COVID-19 pandemic.

INTRODUÇÃO

A formação continuada de professores e o desenvolvimento profissional desses sujeitos têm sido acometidos por metamorfoses ao longo da história da educação brasileira, uma vez que, em cada momento histórico, se tem a necessidade de adequar as ações para atender ao projeto posto em determinado contexto. De todo modo, na educação, as transformações na sociedade conduzem para o redirecionamento da formação do professor – inicial e/ou continuada – e, conseqüentemente, da atuação, do papel e das demandas desses profissionais no âmbito educacional, de um modo geral.

O referido estudo, de caráter qualitativo, configurado como relato de experiência, recai o olhar sobre experiências narradas por três professoras universitárias em tempos de aulas remotas emergenciais ocasionadas pela pandemia de Covid-19. Vale destacar que a ação dos professores está diretamente atrelada às experiências docentes e à formação profissional, o que implica colocar no cerne dos debates as suas ações pedagógicas, tendo em vista a transposição do ensino presencial para o remoto.

De acordo com o minidicionário Aurélio (FERREIRA, 1999, p. 596), o termo “remoto” significa “distante (no tempo ou no espaço)”, ou seja, o que está distante geograficamente. Nesse sentido, em virtude da adoção do distanciamento social ampliado, que tem efeitos atenuantes comprovados sobre a evolução da pandemia, ocorreu o fechamento temporário de vários setores, inclusive creches, escolas e instituições de ensino superior (IES), conforme portarias e decretos municipais, estaduais e federais. Tal medida implicou a transposição de encontros, saberes e trocas educativas que aconteciam em espaços físicos para ambientes “desterritorializados”⁵. Além disso, essa estratégia configura-se como emergencial por ter sido uma alternativa adotada de um dia para o outro, para a continuidade do calendário letivo das instituições de ensino no ano de 2020.

O contexto da pandemia ainda tem sido visto como uma lupa para a identificação das mazelas encontradas na sociedade, anunciando para os intelectuais que é preciso estar mais conectado com as necessidades do mundo (SANTOS, 2020). No caso da educação, vários pontos têm se mostrado frágeis, como a incorporação para o uso das tecnologias digitais (TD) na formação continuada dos professores que atuam na educação superior, necessitando de um novo olhar para esse aspecto. Frequentemente, as tecnologias têm sido

⁵ O termo desterritorializado usado neste estudo consiste nas comunicações estabelecidas neste momento de distanciamento social, sendo elas síncronas e assíncronas – individual, em pares ou em grupos, as quais se dão a partir da utilização de ferramentas digitais. Desse modo, as pessoas estão separadas no tempo e no espaço, mas reunidas pela interatividade das tecnologias. Para Tedesco, Silva e Santos (2010) as comunicações síncronas ocorrem quando os indivíduos estabelecem interações ao mesmo tempo; são exemplos o chat e a videoconferência; enquanto a comunicação assíncrona ocorre quando existe a interação em contextos espaciais e temporais distintos, por exemplo, o fórum e o e-mail.

inseridas nos espaços educacionais, no entanto, nota-se que as formações para o uso, quando existente, têm ocorrido de forma majoritariamente instrumental.

Diante do descrito, este artigo tem como objetivo refletir sobre a formação continuada dos professores e a incorporação para o uso das TD nas práticas pedagógicas remotas desenvolvidas no contexto da pandemia de Covid-19. Para isso, o texto está dividido em quatro tópicos, além da introdução e das considerações finais, da seguinte forma: no primeiro, apresentamos o percurso metodológico; no segundo, abordamos o contexto da formação do professor que atua em IES, sendo essa discussão atrelada a documentos instituídos pelo Ministério da Educação (MEC), com o aporte teórico de autores que discutem tal temática; no terceiro, elucidamos algumas possibilidades de construção de práticas pedagógicas e o uso das TD no ensino superior; e por fim no quarto trazemos experiências de três professores atuantes em IES distintas no estado de Alagoas, Brasil, relacionadas ao período da pandemia de Covid-19.

ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

Para este estudo, utilizamos como enfoque a pesquisa qualitativa, a qual busca “compreender e aprofundar os fenômenos, que são explorados a partir da perspectiva dos participantes em um ambiente natural e em relação ao contexto” (HERNÁNDEZ SAMPIERI; FERNÁNDEZ COLLADO; BAPTISTA LUCIO, 2013, p. 376), a fim de entender uma determinada realidade que se apresenta. Neste caso em questão, trata-se da formação continuada dos professores que atuam em IES, com ênfase ao contexto da pandemia de Covid-19.

No que diz respeito à abordagem, selecionamos o desenho narrativo, pelo fato de que “o pesquisador coleta dados sobre as histórias de vida e experiências de algumas pessoas para descrevê-las e analisá-las” (HERNÁNDEZ SAMPIERI; FERNÁNDEZ COLLADO; BAPTISTA LUCIO, 2013, p. 509). Dessa forma, os dados obtidos tornam-se experiências significativas que possibilitam a reflexão e a análise dos acontecimentos e vivências.

Somando-se a isso, Mariani e Mattos (2012), fundamentados nas ideias de Clandinin e Conelly (2011), descrevem que, ao partirmos “da compreensão de experiências como histórias vividas e narradas, a pesquisa narrativa se estrutura na intencionalidade de compreender e interpretar as dimensões pessoais e humanas para além de esquemas fechados, recortados e quantificáveis” (p. 663). Em consonância com as ideias descritas, este texto é constituído por relatos narrativos de três professoras, com idade entre 27 a 42 anos. No que tange à sua formação, duas estão no nível de mestrado, e uma, doutorado; atuam na área de Ciências Humanas em IES, nos cursos de licenciatura e bacharelado, sendo uma em carreira docente inicial e duas com ampla experiência em docência no ensino superior.

No que concerne à escolha das participantes do estudo e as IES das quais advêm as experiências relatadas, essa se deu devido à proximidade e contato com a gestão das IES. Os relatos ainda são concentrados em três instituições distintas, às quais se situam no estado de Alagoas, sendo uma pública e duas privadas. A primeira instituição, privada, oferta quatro cursos de graduação entre licenciatura e bacharelado, por meio do Sistema de Ensino Presencial Interativo (SEPI). A segunda, também privada, oferta seis cursos de graduação, sendo um de licenciatura, um tecnólogo e quatro bacharelados, totalmente na modalidade presencial. E por fim, a terceira instituição, pública, oferece 30 cursos de graduação, em seis *campi* distribuídos em diferentes regiões do estado.

Os relatos das professoras foram tecidos por meio de plataforma *online*, gravados e transcritos, tendo como base as seguintes questões:

- Houve prosseguimento do calendário letivo?
- Houve aulas remotas?
- Os professores realizaram webaulas síncronas?
- Os professores tiveram formação continuada ofertada pela instituição para atuação nesse contexto?
- Os professores fizeram uso de TD?

Tais questionamentos nortearam os relatos das professoras, os quais serão apresentados, posteriormente, neste texto. A seguir destacamos o contexto da formação continuada do professor para atuar na educação superior.

O CONTEXTO DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

A legislação educacional brasileira, mais especificamente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/96, que regulamenta a educação escolar, preconiza que esta é composta por dois níveis: a educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) e a educação superior. No que concerne ao nível superior, de acordo com a Lei supracitada, este abrange: cursos sequenciais por campos de saber, graduação, pós-graduação e cursos de extensão (BRASIL, 1996).

Um dos objetivos da educação superior previstos na LDB nº 9.394/96, de acordo com o Art. 43, inciso III, refere-se a “formar diplomados nas diferentes áreas do conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua” (BRASIL, 1996, p. 19). Entretanto, como se dará a formação do profissional que irá atuar nesse nível de ensino, a legislação retrata de forma silenciosa, isto é, sem determinar uma formação específica para o exercício do magistério no ensino superior, pois menciona, apenas no Art. 66, que “a

preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado” (BRASIL, 1996, p. 26).

De acordo com Severino (2011, p. 22), “a educação superior tem uma tríplice finalidade: profissionalizar, iniciar a prática científica e formar a consciência político social do estudante”. Desse modo, essa prática perpassa a perspectiva de metodologias tradicionais, com a transmissão de conteúdos, que torna a relação de ensino-aprendizagem hierarquizada e de poder por parte do docente, com o aluno sendo apenas um receptor dessas ideias (PERRENOUD, 2000). Para além disso, é necessário demandar dos educadores a capacidade de ir e ser protagonista do seu aprendizado, para compreender as conjunturas que envolvem a sociedade, problematizá-las e discuti-las, a fim de articular ao cotidiano a relação teoria-prática.

Nesse sentido, as IES que proporcionam formação continuada aos professores devem ter como ênfase a continuidade e periodicidade do desenvolvimento didático e pedagógico desses docentes, atrelados às demandas educacionais da contemporaneidade. No entanto, os cursos de pós-graduação no Brasil têm como objetivo primordial a formação de pesquisadores, como problematizado por Batista:

A perspectiva de formar o docente para atuar no ensino superior não apresenta diretrizes ou parâmetros claros e objetivos. Este é um aspecto pouco contemplado na legislação, e quando há pontos referenciados, estes são restritos ao âmbito científico, omitindo a formação do professor (BATISTA, 2011, p. 4).

Observa-se certa contradição entre a atuação desse profissional e a sua formação requerida em documentos oficiais. Tal contradição se torna evidente a partir das indicações que fundamentam as avaliações institucionais postas no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), documento este que tem como finalidade avaliar as IES, os cursos e o desempenho dos estudantes. No tocante ao referido documento, a sua finalidade é a melhoria da qualidade da educação superior; a orientação da expansão da sua oferta; e, por fim, o aumento permanente da sua eficácia institucional, acadêmica e social, em especial, a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades das IES mediante a valorização da sua missão pública, a promoção dos valores democráticos, o respeito à diferença e a diversidade, bem como o incentivo da autonomia e da identidade da instituição (BRASIL, 2004).

A atuação docente para o exercício no ensino superior perpassa mais que um título de mestrado e/ou doutorado, como destacado por Perrenoud (2000), Pimenta (2005) e Moran (2013). Com isso, destaca-se a carência dos conhecimentos pedagógicos específicos para ensinar, isto é, a profissão requer desse profissional uma formação para atuar com

planejamento, didática, metodologias e avaliações no processo de ensino e aprendizagem, no contexto da sala de aula e na perspectiva da universidade como um espaço social de formação de pensadores críticos.

Diante dessa contextualização, reafirmamos a necessidade de uma formação pedagógica que articule o conhecimento científico com o didático, para que esse profissional, a partir da reflexão, se sobressaia com êxito, tanto nas questões impostas pela instituição como nas que se vinculam à realidade social. Nessa direção, o cenário pandêmico trouxe outros entraves articulados a essa formação, como a utilização das mídias digitais sem formação devida, apesar de estarmos inseridos em um mundo envolvido pelo uso intenso das TD. No próximo tópico destacamos as TD e a formação de professores, relacionando-as com as práticas no ensino superior.

AS TECNOLOGIAS DIGITAIS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: POSSIBILIDADES DE CONSTRUÇÃO DE NOVAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA O ENSINO SUPERIOR

A sociedade da informação e do conhecimento – caracterizada dessa forma devido à ampliação do acesso às informações com os avanços tecnológicos –, das relações de trabalho e de produção evidencia que o conhecimento não é uma simples informação. Para que alcancemos o conhecimento, são necessárias algumas etapas. A primeira se refere à informação; a segunda implica trabalhar com essa informação, categorizando-a; a terceira vincula-se à inteligência, ou seja, a articulação do conhecimento para que este seja útil e assim contribua para o desenvolvimento (PIMENTA; ANASTASIOU; CAVALLET, 2003).

Nos espaços educacionais, a inserção das TD, aqui definida a partir da perspectiva de Lévy (1999, p. 30), quando relata que “as tecnologias digitais surgiram, então, como a infraestrutura do ciberespaço, novo espaço de comunicação, de sociabilidade, de organização e de transação, mas também novo mercado da informação e do conhecimento”, tem sido intensificada, no Brasil, a partir de 1979 em diante (LUCENA, 2016). Entretanto, a maioria das ações educativas com uso das TD não tem alcançado bons resultados, por um número significativo de questões, como: a) infraestrutura; b) conexão com a internet; c) formação dos professores; e d) necessidade de norteamiento de currículos pela interação entre professores e alunos com uso das TD. Nessa perspectiva, é possível destacarmos que construir redes sociodigitais na educação não é tarefa fácil. Isso porque, diante das competências de uma cultura digital, não basta o uso mecânico das tecnologias móveis e metodologias enfadonhas, sendo preciso pensar na formação dos indivíduos, praticantes em uma cultura na qual se pensa, produz e compartilha opiniões, informações e saberes (LUCENA, 2016; ALONSO *et al.*, 2014).

Em consonância com Lucena (2016) e Alonso *et al.* (2014), Moran (2013) defende que as práticas pedagógicas na cultura digital sejam ressignificadas para modificar o ensino pautado em aulas expositivas e transmissivas. Ainda para Moran, não é apenas a incorporação das TD na educação que modificará as aulas tradicionais, pois “se ensinar dependesse só de tecnologias, já teríamos achado as melhores soluções há muito tempo. Elas são importantes, mas não resolvem as questões de fundo” (MORAN, 2013, p. 12).

É importante pontuar que, no contexto da cultura digital, as possibilidades da docência no ensino superior podem proporcionar interação professor-aluno para além da sala de aula física (MORAN, 2013). Percebe-se que a construção dos saberes pedagógicos a partir da capacidade de investigar sua própria atividade como docente e ressignificá-la para auxiliar seu saber-fazer (PIMENTA, 2005) fomenta a atualização dos conhecimentos e competências profissionais, os quais não se resumem, apenas, ao domínio do conteúdo a ser ministrado para o aluno, mas envolvem também o aprender e o uso de TD de forma significativa para o processo de ensino-aprendizagem.

Nóvoa (2017) destaca como desafio para a formação de professor universitário um enfoque maior na formação docente em serviço. Nas formações gerais há aspectos relevantes nas relações teóricas e práticas dos conhecimentos, porém, muitas vezes faltam espaços para se formar e produzir a profissão do professor da educação superior dentro das próprias IES. Isso porque, diferente do que foi historicamente construído sobre o modelo escolar, no qual o professor é o único detentor da informação, atualmente, a relação com o conhecimento e o papel do professor na educação contemporânea devem ser ressignificados para oportunizar novos aprendizados, atrelados ao conectivismo em rede, no que tange ao professor envolvido com as TD.

As TD afetam o fazer docente na medida em que o professor não é mais o único em sala de aula com os alunos, já que se passa a atuar no coletivo com outros grupos disponíveis nas plataformas digitais, dentro da realidade escolar, por meio de atividades colaborativas em rede. Pode-se, por exemplo, envolver, no ciberespaço de um *site*, estudantes das mais diversas localidades e instituições do mundo agrupados a partir de um tema em comum, necessitando apenas de um aparelho eletrônico conectado à internet. Posto isso, a profissão docente passa de uma dimensão individual para uma dimensão coletiva (NÓVOA, 2017). Em direção ao uso das TD, tal movimento se dá a partir da interatividade com as máquinas e a interação com o outro, de modo a construir e criar conhecimentos em uma perspectiva colaborativa, compartilhada e menos hierarquizada.

Nesse sentido, visando a refletir sobre a formação continuada dos professores e a incorporação do uso das TD nas práticas pedagógicas remotas desenvolvidas no contexto da

pandemia de Covid-19, serão apresentados, a seguir, os dados do estudo, coletados a partir de relatos de experiência de docentes do ensino superior no período pandêmico.

DO ENSINO PRESENCIAL AO REMOTO NA VELOCIDADE DA LUZ: BREVE DESCRIÇÃO DOS RELATOS DE EXPERIÊNCIA

A velocidade da luz é a velocidade máxima que um objeto consegue alcançar, instituída pela primeira vez por Ole Römer, em 1675. O termo “velocidade da luz” foi mencionado neste texto para parafrasear a rapidez com a qual as IES tiveram que ajustar suas práticas pedagógicas para atuar *online*, incorporando as TD ao ensino remoto⁶ em suas ações didáticas. Adiante, estão descritas três experiências vivenciadas por professores neste período de distanciamento social ampliado, em três IES distintas, uma pública e duas privadas, situadas no estado de Alagoas, Brasil.

Relato de experiência 1: IES privada situada na região agreste do estado de Alagoas

No cenário pandêmico, ocasionado pelo novo coronavírus (Sars-CoV-2), houve um redirecionamento da forma como as práticas educativas são conduzidas, considerando os espaços físicos, nos quais elas se efetivam no geral. Em uma instituição privada localizada na região agreste do estado de Alagoas, no curso de licenciatura, a docente, em carreira inicial no magistério superior, apresenta as dificuldades para exercer a sua profissão, principalmente, quando se refere à formação continuada ofertada pela IES para usar as TD em suas práticas.

Durante o primeiro semestre de 2020, uma série de desafios foi enfrentada, uma vez que o corpo docente e discente e a instituição não estavam preparados para vivenciar esse contexto atípico e, de certo modo, imposto. Em relação à formação inicial, a docente relatou a escassez de disciplinas e práticas voltadas para o uso das TD e em exercício isso se perpetuou. Segundo Nóvoa (2017), o modelo de escola que surgiu no século XIX se modificou e isso ficou ainda mais visível com o cenário da pandemia de Covid-19. Assim como a sociedade é transformada, a educação tende a se alinhar a essas demandas. Nesse caso, a formação continuada do professor precisa ser ressignificada, com vistas a trabalhar e dar um novo sentido ao conhecimento (NÓVOA, 2017).

Nos primeiros dias de suspensão de atividades presenciais, a docente destaca que nenhuma ferramenta foi disponibilizada pela instituição para realizar aulas remotas. Com isso, alguns professores buscaram, por conta própria, um serviço que fosse gratuito e de fácil acesso

⁶ Com caráter emergencial, devido ao contexto da pandemia do novo coronavírus, as aulas remotas são ministradas pelos professores por meio das TD, a fim de manter a rotina e a interação entre o professor e os alunos. Em sua maioria, essas aulas ocorrem no mesmo dia e horário das aulas presenciais.

para ministrar as aulas e promover interação com os alunos, intercalando-o com o uso do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). Alguns docentes, inicialmente, utilizaram o *Google Meet* e outros, o *Zoom Meeting*, ambos serviços de comunicação de vídeo/webconferência. O primeiro foi desenvolvido pela plataforma do *Google*, e o segundo, pela empresa americana *Zoom Vídeo Communications*.

A escolha de um meio que prevaleceria para realização das atividades remotas não ocorreu. Os docentes tentavam encontrar um recurso que possibilitasse a interação com os alunos e o desenvolvimento das aulas de maneira proveitosa e enriquecedora. Devido às reclamações dos alunos e ao fato de a instituição ainda não haver definido um único meio para as aulas nesse contexto, foi informado pela coordenação que todos os professores utilizariam apenas o *WhatsApp* e o AVA para interagirem com os alunos e ministrarem suas aulas, uma vez que todos obtinham o aplicativo de mensagens instantâneas no telefone móvel.

O recurso de mensagens instantâneas esteve para além do horário da aula, pois, ao terem o contato do telefone móvel do professor, os alunos enviavam mensagens a qualquer hora e dia da semana, para tirar dúvidas sobre o material ou sobre a aula, resultando em uma ampliação do horário de trabalho do docente. Apesar de todos os transtornos, das reclamações dos discentes e dos docentes e das atividades realizadas de forma fragilizada em âmbito não presencial, o calendário acadêmico seguiu conforme estava planejado para o semestre antes da pandemia, sem considerar o contexto e as suas implicações na vida de discentes e docentes. Houve alterações apenas no modo de avaliação dos alunos, permitindo maior flexibilidade e com média final menor para aprovação no semestre letivo.

No entanto, para o período 2020.2, a instituição adotou o *Microsoft Teams*⁷ para todos os docentes e discentes, ou seja, mais um recurso que o docente precisou aprender a manusear, além de ensinar aos alunos como usar tal ferramenta. O segundo período de 2020 iniciou e ficou a sensação de que precisamos evoluir no sentido de introduzir os recursos tecnológicos na formação continuada dos professores. Geralmente, esses profissionais buscam congressos e cursos para aperfeiçoar a prática e compartilhar experiências com outros colegas de profissão, o que, para Nóvoa (2017), não contribui amplamente, tendo em vista que se faz necessária a formação continuada dentro da instituição de ensino, no ambiente de trabalho.

Dessa forma, esse cenário de pandemia e o uso da TD alavanca a seguinte questão: como atuar em tempos de distanciamento social com aulas remotas? De acordo com o relato da professora, a instituição não ofertou a formação continuada dentro do ambiente de

⁷ É uma plataforma unificada de comunicação e colaboração que dispõe de *chat*, videoconferências, espaço para armazenamento de arquivos e integração de aplicativos.

trabalho. Na graduação e na pós-graduação, as disciplinas não subsidiaram o uso das TD nas práticas educativas, instrução que ocorreu apenas em uma disciplina durante a formação inicial, com foco para essa temática. Devido à pouca contribuição, a docente precisou procurar cursos relacionados a essa proposta, o que coloca em questão a fragilidade da formação para o uso da TD.

Sob o prisma da inserção de novas metodologias e da busca de cursos para desempenho profissional no contexto da pandemia, conforme relato, Gatti (2016) já alertava que não há avanços na formação de professores quanto às exigências mais claras de competências e habilidades para que esses profissionais possam ser detentores de saberes teórico-práticos. Além disso, muitas vezes os docentes buscam formações continuadas em vários contextos, com o objetivo de encontrar caminhos e fundamentos para sua prática profissional, contudo, nem sempre esta formação está disponível ou, ainda, é adequada.

Nesse sentido, pode-se pontuar dois aspectos no relato acima: I) não houve introdução de novos elementos, metodologias nem formação oferecida pela instituição para aprimorar a prática pedagógica e o uso dos novos recursos, ou seja, a formação e a informação para atuar *online* não esteve disponível; e II) não se pensou a proliferação de cursos, *webinars* e *lives* com base na experiência e contexto da realidade vivida pelos professores, cuja identidade não pode ser encarada como universal. Observa-se assim, uma experiência vivida com limitações e desafios, pois o exercício profissional docente está atrelado aos reflexos da formação inicial e contínua.

Relato de experiência 2: IES privada situada na capital do estado de Alagoas

A segunda experiência repousa sobre o relato de uma docente com ampla experiência que atua em curso de licenciatura, em uma IES privada situada na capital do estado de Alagoas. A instituição traz um diferencial importante para o contexto epidêmico de ensino remoto emergencial, pois, ainda em 2020.1, a faculdade tem sua matriz totalmente presencial, sendo uma das únicas do estado a não utilizar a portaria do MEC nº 2.117, de 6 de dezembro de 2019, que prescreve a possibilidade legal de ofertar até 40% da carga horária do curso da modalidade presencial no contexto da Educação a Distância (EAD).

No período 2020.1, após a suspensão inicial das aulas presenciais e retomada emergencial no ensino remoto, os professores sentiram-se surpreendidos, afinal, como, em apenas uma semana, reorganizar a estrutura de todos os cursos de graduação, que eram em sua totalidade presenciais, para o formato remoto? A adaptação para os professores foi complexa, diante da modificação total da prática docente para envolver TD e trazer aos materiais didáticos uma abordagem dialógica, com um agravante: sem nenhuma formação

continuada oferecida pela IES. Apesar disso, no final do mês de março, as aulas foram retomadas de forma remota. Nota-se, mais uma vez, um redirecionamento de uma nova prática, sem formação oferecida para tal, o que seria imprescindível, já que, de acordo com Gatti (2016), as condições do exercício profissional dos professores interagem com as condições de sua formação.

Junto às orientações institucionais, a organização emergencial para o ensino remoto foi iniciada da seguinte forma: os coordenadores de curso e direção acadêmica traçaram uma estratégia pedagógica para começar as aulas remotas pelo portal acadêmico da faculdade e, em seguida, os professores postaram seus conteúdos (artigos, *Power Points*, vídeos não autorais) no dia e horário da aula, bem como um exercício para ser respondido e devolvido pelos alunos em até 96 horas.

Ao final de duas semanas de aulas remotas, as reclamações já eram diversas, tanto do professor quanto do aluno, entre outros. As alegações referiam-se à capacidade de armazenamento de dados do portal acadêmico, tendo em vista que, por diversas vezes, o arquivo que o professor deveria enviar não era aceito no campo designado do portal, o que levou o docente a buscar outros meios para a comunicação com o aluno, como aplicativos de mensagens instantâneas e e-mails, visando a, ao menos, encaminhar os materiais condizentes com os planejamentos das aulas. Isso fez surgir outras reclamações, dessa vez por parte dos discentes, como a falta de presencialidade com o professor, para contatos, explicações sobre o conteúdo e dúvidas, uma vez que o portal acadêmico é um ambiente apenas assíncrono.

A partir das situações explicitadas, o Conselho Superior, formado pela direção acadêmica e coordenação dos cursos, se reuniu para analisar as situações apresentadas e traçar novas estratégias para a continuidade das aulas. Com isso, foi definida a primeira alteração da proposta remota: as aulas deixaram de ser postadas no portal acadêmico e passaram a ser realizadas em AVA gratuito do *Google Classroom*, com a criação das turmas por meio dos e-mails pessoais dos coordenadores e professores.

A mudança implicou a modificação na proposta pedagógica. Seguindo a orientação institucional, o professor deveria postar no AVA os materiais programados para o dia e horário da aula e o convite para os alunos da webaula ao vivo, a ser realizada em aplicativo de webconferência que comportasse bem a quantidade de alunos de cada turma, sendo a sua escolha do docente. Com essas alterações e novos ambientes apresentados, as dificuldades para o uso das TD, que já existiam para usar o portal acadêmico como AVA, afloraram ainda mais, envolvendo diversos artefatos tecnológicos, por vezes nunca

utilizados pelos professores, junto à obrigatoriedade de momentos síncronos semanais e a elaboração de avaliações e atividades *online*.

Desse modo, o antagonismo da falta de formação continuada sobre a utilização das TD em contexto educacional ficou mais evidente. Os docentes, além de não terem habilidades digitais, precisavam organizar as aulas semanalmente com os recursos tecnológicos pessoais que dispusessem, e aqueles que não tinham acesso à internet deveriam providenciá-lo, ocasionando gastos pessoais não planejados em aquisição de dispositivos digitais que viabilizassem a continuidade das aulas por parte dos docentes. Diante disso, surge a seguinte problemática: será que é possível pensar em um exercício e/ou ideia de profissão docente que não condiz com a realidade? Nesse sentido, registra-se assim uma ambiguidade entre o posto e o vivido.

Relato de experiência 3: IES pública situada na capital e em municípios do agreste do estado de Alagoas

O terceiro relato, por sua vez, apresenta a experiência de uma professora com formação em doutorado, que apresenta uma vasta vivência nesse campo de atuação profissional e atua em um curso de bacharelado, no cenário educacional de IES da rede pública. Esse relato destaca uma distinta realidade quanto a alguns aspectos de aulas remotas entre essa instituição e os relatos já descritos, porém, uma aproximação quando se refere à formação continuada do professor que leciona em IES.

No contexto da pandemia de Covid-19, a Portaria da Secretaria Estadual de Educação do estado de Alagoas (SEDUC/AL) nº 4.904/2020, legitimou que os funcionários públicos deveriam, dadas as peculiaridades da educação pública, promover o regime especial de atividades escolares não presenciais nas unidades de ensino da rede pública estadual de Alagoas. A realidade do *home office* foi inserida na IES após alinhamento institucional, designando que cada *campi* deveria receber de seus professores os planos de trabalho remoto detalhado para continuidade das aulas nos cursos de graduação. Observa-se que a elaboração do plano de trabalho, na teoria, para atender a determinação de uma Portaria, apresenta-se como algo factível, porém a dificuldade em colocá-la em prática é um agravante que se mostrou como um indicador da fragilidade para a execução de trabalho remoto ou da necessidade de tecnologia interativa para sua factibilidade.

Para Nóvoa (1999) a ação docente sempre se revestiu de complexidade e marcas significativas de imprevisibilidade. Ao articular essa afirmação com o panorama atual, pode-se destacar o movimento de uma ação docente imposta pelas adequações ao contexto imerso, sendo configurada por seu caráter complexo. Há de se pontuar ainda a

imprevisibilidade dessa ação docente, que inevitavelmente é revestida pelo condicionamento dos recursos tecnológicos.

Mediante reunião colegiada, os *campi* decidiram facultar a cada professor qual ferramenta tecnológica poderia ser utilizada para interagir com os alunos nas aulas remotas: *Google Classroom*, *Google Meet* ou *Zoom Meeting*. A maioria dos professores preferiram o *Google Classroom* e demais aplicativos disponibilizados pelo *Google*. Todavia, não foi ofertada nenhuma formação ou treinamento institucional, síncrono ou assíncrono, para que os professores pudessem utilizar esses artefatos tecnológicos. Por meio de iniciativa própria, um professor efetivo se disponibilizou a ministrar uma formação virtual para conhecimento inicial sobre o uso dos aplicativos educacionais do *Google for Education*.

Em 31 de março de 2020, foi publicado no Diário Oficial do estado de Alagoas a Resolução nº 005/2020 – CONSU (CONSELHO SUPERIOR, 2020), dispendo de uma nova regulamentação, complementar a anterior. Nessa resolução, prescreve-se a deliberação de que nenhum aluno seria prejudicado pela não realização das atividades não presenciais, no período que perdurar a pandemia, e aqueles que não conseguirem assistir as aulas remotas poderão, com o retorno às atividades presenciais dos *campi*, tê-las novamente. Essa decisão gerou reflexões conflitantes entre os docentes sobre como seria, efetivamente, esse acompanhamento e auxílio pedagógico aos alunos que não cursaram o período remoto.

A regulamentação sobrecarregou o trabalho do professor, pois, além de estar inserido em um ambiente pedagógico novo, que demanda aprender a usar as TD e as plataformas, seria necessário acompanhar os alunos que não tivessem ingressado nas atividades não presenciais. Com isso, o desgaste, tanto para os docentes quanto para os discentes, foi evidenciado. A universidade pública não estava, ou está, preparada para alavancar ações de promoção ao ensino com o uso das TD. Os fatores mais latentes vão desde a infraestrutura dos *campi* (internet, laboratórios de informática, disponibilização de internet para os alunos) e da própria reitoria (profissionais de programação, apoio e suporte ao TI e AVA) até a necessidade de padronização de manuais e processos pedagógicos para a ação didática dos docentes em suas aulas.

Nesse sentido, Emmel e Krul (2017) compreendem:

O docente no Ensino Superior como profissional reflexivo, crítico e competente, voltado a transformação da sociedade, de seus valores e de suas formas de organização do trabalho; cuidadoso do aperfeiçoamento da docência buscando a integração de saberes complementares; que reconhece a docência como um campo de conhecimentos específicos; com atitude de flexibilidade, de abertura, capacidade de lidar com o imprevisto e o novo (EMMEL; KRUL, 2017, p. 52).

Justamente, é esse imprevisto e novo que se faz presente e na velocidade da luz, em tempos de pandemia de Covid-19. Todavia, exigir do professor o domínio das TD de forma emergencial, sem oferecer suporte e formações específicas por parte das IES, faz emergir a precarização do trabalho docente (OLIVEIRA, 2004), resultante das condições e desdobramentos das mudanças ocorridas na sociedade.

Dado o exposto, entende-se que, sem estruturação básica da compreensão do que é o processo de ensino-aprendizagem com o uso de TD – com a gestão institucional e professores alinhados aos artefatos tecnológicos, estratégicos e pedagógicos –, instaura-se um processo de exclusão social do ensino, acarretando a segregação do aprendizado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As experiências aqui descritas convidam-nos a refletir sobre a formação continuada dos professores e a incorporação das TD para o uso nas práticas pedagógicas remotas desenvolvidas no contexto da pandemia de Covid-19. Diante da proposta deste artigo de socialização dos relatos de professores que atuam na educação superior do estado de Alagoas, evidenciamos que pensar a formação continuada de professores, bem como as condições para o exercício e prática desses profissionais, conforme postula Gatti (2016), é uma provocação que perdura desde muito tempo.

Desse modo, é possível notar que a complexidade e a fragilidade da formação continuada de professores não constituem uma discussão recente. Ao retratarmos o cenário em ênfase, em que buscam-se soluções emergenciais que possam amenizar os danos causados pela pandemia de Covid-19 na educação brasileira, em especial, nas IES, pode-se perceber a urgência do redirecionamento dessas formações para um contexto contemporâneo. Levanta-se, pois, a discussão sobre o papel dos cursos superiores e os seus currículos.

Posto isso, mostramos que a atuação do professor neste momento de transição do ensino presencial para o ensino remoto emergencial, bem como a falta de formação continuada do docente e de incorporação das TD para o uso, impactam nos dilemas contemporâneos do uso obrigatório e urgente das interfaces digitais, em caráter instrumentalista, pela imposição, em que se buscam soluções emergenciais a fim de manter os vínculos entre docentes e discentes e dar continuidade ao calendário letivo nas instituições de ensino.

Ademais, as experiências advindas de instituições distintas apontaram outros dilemas, como a carência de recursos para implantar e utilizar artefatos tecnológicos de forma repentina pelos professores e alunos, acarretando desgastes para os sujeitos. Como as instituições não conseguiram com agilidade disponibilizar os instrumentos necessários, os professores foram

buscando e adotando diferentes estratégias de acordo com as demandas que surgiram no decorrer das aulas remotas.

Em suma, os relatos e as discussões apontadas neste artigo possibilitaram reflexões acerca da formação continuada de professores, durante a pandemia de Covid-19, nos levando a realçar um certo paradoxo. De um lado, o avanço das ciências e a afirmação mais forte das TD nas vidas dos sujeitos e no âmbito institucional; do outro, uma formação fragilizada do docente, evidenciando que o tema abordado deve ser visto como objeto de debate no meio acadêmico, a fim de relacionar a formação continuada com a realidade da sociedade. Com isso, problematiza-se como ocorrerão as atividades no contexto educacional das IES após o período da pandemia, uma vez que partimos do pressuposto de que teremos um novo normal adiante.

Diante disso, os relatos apontaram que as instituições não ofertaram cursos complementares ou algum tipo de formação continuada para os professores. Desse modo, enfatizamos que as IES precisam investir e ofertar formação continuada, conforme destaca Nóvoa (2017) acerca da formação do professor em exercício. Além disso, com o avanço das tecnologias, as práticas necessitam de redirecionamento para incorporar o uso das TD, tornando-se essencial repensar a formação dos professores que atuam nas IES, de modo a contemplar as demandas da sociedade.

A fim de finalizar este artigo, pondera-se que os professores têm vivido novas formas de ensinar, planejar e avaliar, adequando-se, *na velocidade da luz*, às imposições resultantes do período da pandemia de Covid-19. Assim, apesar dos percalços e da falta de condições de trabalho, esses profissionais debruçam-se para redirecionar a sua prática e promover, de alguma forma, uma ação pedagógica significativa para os sujeitos que se encontram no processo formativo, merecendo, nesse sentido, reconhecimento pelos seus esforços.

REFERÊNCIAS

ALONSO, Morosov Katia *et al.* Aprender e ensinar em tempos de Cultura Digital. *EmRede - Revista de Educação a Distância*, Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 152-168, 2014. Disponível em: <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/16>. Acesso em: 11 ago. 2020.

BATISTA, Eliane Regina Martins. Políticas de formação para o professor do ensino superior. 2011. *In*: BATISTA, Eliane Regina Martins. *Docência no Ensino Superior: histórias de formação de professoras do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente/UFAM de Humaitá/AM*. 2010. Dissertação (Pós-graduação em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2010. Disponível em:

<https://anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0160.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 22 jul. 2019.

BRASIL. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 15 abr. 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Lei/L10.861.htm. Acesso em: 14 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. Portaria nº 2.117, de 6 de dezembro de 2019. Dispõe sobre a oferta de carga horária na modalidade de Ensino a Distância (EaD) em cursos de graduação presenciais ofertados por instituições de educação superior (IES) pertencentes ao Sistema Federal de Ensino. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 11 dez. 2019. p. 131.

CONSELHO SUPERIOR. Resolução nº 005/2020-CONSU/UNEAL, de 27 de março de 2020. Dispõe sobre as atividades no período das paralisações devido à COVID-19. *Diário Oficial Estado de Alagoas*, Maceió, AL, 31 mar. 2020.

EMMEL, Rúbia; KRUL, Alexandre José. A docência no ensino superior: reflexões e perspectivas. *Revista Brasileira de Ensino Superior*, Passo Fundo, v. 3, n. 1, p. 42-55, ago. 2017. Disponível em: <https://seer.imed.edu.br/index.php/REBES/article/view/1732>. Acesso em: 5 ago. 2020. DOI: <https://doi.org/10.18256/2447-3944/rebes.v7n1p42-55>.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda, 1910-1989. *Miniaurélio Século XXI Escolar: o minidicionário da língua portuguesa*. FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda (coord.). (ed.). ANJOS, Margarida dos; FERREIRA, Marina Baird (lex.). 4. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

GATTI, Bernadete A. Formação de professores: condições e problemas atuais. *Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP)*, Itapetininga, v. 1, n. 2, p. 161-171, 2016. Disponível em: <https://periodicos.itp.ifsp.edu.br/index.php/RIFP/article/view/347>. Acesso em: 10 dez. 2020.

HERNÁNDEZ SAMPIERI, Roberto; FERNÁNDEZ COLLADO, Carlos; BAPTISTA LUCIO, Maria del Pilar. *Metodologia de pesquisa*. Tradução Daisy Vaz de Moraes. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 1999.

LUCENA, Simone. Culturas digitais e tecnologias móveis na educação. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 59, p. 277-290, jan./mar. 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602016000100277. Acesso em: 11 ago. 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.43689>.

MARIANI, Fábio; MATTOS, Magda. CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEI/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011. 250 p. *Revista De Educação Pública*, Cuiabá, v. 21, n. 47, p. 663-667, set./dez. 2012. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/1766>. Acesso em: 10 nov. 2020. DOI: <https://doi.org/10.29286/rep.v21i47.1766>.

MORAN, José Manuel. Ensino e aprendizagem inovadores com apoio de tecnologias. In: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda A. *Novas tecnologias e mediações pedagógicas*. 13. ed. São Paulo: Papyrus, 2013. p. 11-65.

NÓVOA, Antônio. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, jun. 1999. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97021999000100002&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 8 dez. 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97021999000100002>.

NÓVOA, Antônio. “Precisamos colocar o foco na formação profissional dos professores”, *avalia Antônio Nóvoa*. Instituto Claro, 2017. 1 vídeo (9 min 27 seg). YouTube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=KqopJQO3K0E>. Acesso em: 14 jun. 2020.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302004000400003&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 11 ago. 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000400003>.

PERRENOUD, Philippe. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; CAVALLET, Valdo José. Docência no ensino superior: construindo caminhos. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (org.). *Formação de educadores: desafios e perspectivas*. São Paulo: Editora UNESP, 2003. p. 267-278.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de Professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.) *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A cruel pedagogia do vírus*. São Paulo: Boitempo, 2020.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. Portaria SEDUC nº 4.904/2020, de 7 de abril de 2020. Estabelece o regime especial de atividades escolares não presenciais nas Unidades de Ensino da Rede Pública Estadual de Alagoas, como parte das medidas preventivas à disseminação do Coronavírus (COVID-19). *Diário Oficial Estado de Alagoas*, Maceió, AL, 7 abr. 2020. p. 5-6.

SEVERINO, Antonio Joaquim. *Metodologia do Trabalho Científico*. São Paulo: Cortez, 2011.

TEDESCO, Patrícia R.; SILVA, Ivanda M.; SANTOS, Marizete S. *Tecnologia aplicada à educação a distância*. Apostila Ead – Universidade Federal Rural de Pernambuco. v. 4. Recife: UFRPE, 2010.

Lillian Franciele Silva Ferreira

Pedagoga e mestra em Educação pela Universidade Federal de Alagoas – UFAL, especialista em Psicopedagogia e Gestão Escolar pela FCV. Atualmente é coordenadora do Núcleo de Educação a Distância (NEAD), professora na Faculdade Raimundo Marinho (FRM – Maceió), professora efetiva da Prefeitura de Maceió e integrante do Grupo de Pesquisa Interdisciplinar de Pesquisas e Práticas Empreendedoras (GIPPE/UNEAL).

lillian.ferreira1@gmail.com

Vanessa Maria Costa Bezerra Silva

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Alagoas – UFAL, Campus Arapiraca (2018). Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE-UFAL) (2020). Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE-UFAL). Docente de ensino superior e da educação básica pública do município de Rio Largo, AL.

vanessacosta.ufal@gmail.com

Keity Elen da Silva Melo

Graduada em Pedagogia pela Universidade de Pernambuco – UPE – Campus Garanhuns (2013). Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica pelo Instituto Superior de Educação de Pesqueira – ISEP (2015). Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Alagoas – UFAL (2020).

keityemelo@gmail.com

Ana Carolina Beltrão Peixoto

Doutora em Serviço Social pela Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, mestra em Desenvolvimento e Meio Ambiente pela Universidade Federal de Alagoas – UFAL, graduada em Administração pela UFAL e em Serviço Social pela Universidade Tiradentes (UNIT). Professora efetiva da Universidade Estadual de Alagoas – UNEAL. Líder do Grupo Interdisciplinar de Pesquisas e Práticas Empreendedoras – GIPPE/UNEAL.

anacarolina.beltrao@uneal.edu.br