A Formação de Professores em 2020: a contribuição do Projeto Freire Mandela para o ensino de inglês virtualizado

João Damasceno[1]
Gabriela Raposo[1]
Flávia Maria Farias Baptista da Cunha[2]
Claudia Cristina Mendes Giesel[3]

RESUMO

A pandemia causada pelo o corona vírus afetou criticamente vários setores da sociedade. As universidades e as disciplinas de estágio não foram diferentes já que aulas foram canceladas e escolas fecharam. O presente trabalho possui o objetivo de investigar como o projeto de extensão Freire Mandela da Universidade Veiga de Almeida (UVA) contribuiu como alternativa de estágio supervisionado de inglês durante o confinamento no segundo período do ano de 2020. Uma entrevista foi realizada para descobrir como o projeto colaborou com a formação desses futuros professores segundo os conceitos da análise de conteúdo.

Palavras-chave: formação de professores; ensino de inglês; ensino virtualizado; pandemia.

1. Introdução

O ano de 2020 já está marcado na história como o ano em que eclodiu a pandemia do coronavírus que, por suas características, já teve um enorme impacto social, em escala global. Especialistas das mais diversas áreas, inclusive educação, fazem previsões sobre como será o futuro, mas, para a maioria dos educadores, o esforço maior tem sido o de adaptação à realidade atual, dura e bruscamente imposta, independentemente do que o futuro reserva. E não tem sido fácil atender às necessidades educacionais dos nossos alunos.

[1] Estudantes de Letras português-Inglês, Universidade Veiga de Almeida;
[2] Doutora em Psicanálise pela UVA, Professora do curso de Letras, Português-Inglês, Universidade Veiga de Almeida;
[3] Doutora em Curriculum and Instruction pela Iowa State University, Estados Unidos, Professora do curso de Letras, Português-Inglês, Universidade Veiga de Almeida.

Tendo este cenário em vista, este trabalho busca mostrar como o Projeto Freire-Mandela (doravante FM), da Universidade Veiga de Almeida (UVA) buscou rapidamente se adaptar ao ensino virtualizado, e como contribuiu para a formação de professores de inglês da universidade, apresentando opções viáveis para o ensino de língua inglesa pela internet.

2. A formação de professores

Neste trabalho usaremos a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como nosso ponto principal para a discussão sobre a formação de professores. Este documento governamental tem o objetivo atender as necessidades educacionais de todo o território brasileiro, visando não discriminar entre as várias diferenças dentro do país, por exemplo, os aspectos socioeconômicos, linguísticos, etnias, posições geográficas (Fistarol *et al*, 2019), ou seja, igualar as chances e o nível de educação entre todos os indivíduos independentemente de suas condições, cor e fé. É importante notar que a BNCC já estava prevista para ser elaborada e divulgada pela Lei de Diretrizes e Bases Nacional (LDB – Brasil, 1996) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica.

A BNCC possui um caráter normativo, sendo assim obrigatória a sua aplicação em todas as escolas. Em sua composição, são delimitados as competências, habilidades, conhecimentos, atitudes, valores que os alunos precisam desenvolver e incorporar na sua vida cotidiana (Brasil, 2018). Contudo, ela se configura como um pré-currículo, ou seja, não determina como esse ensino-aprendizagem deve ser realizado, apenas aponta quais esferas e conteúdos devem ser abordados dentro da sala de aula em cada ano. Assim, ficando sob critério das escolas e educadores a elaboração e aplicação do currículo em seu ambiente escolar.

Esse documento afirma que professores de inglês dentro dos ambientes educacionais regulares devem considerar três pilares ao elaborarem e aplicarem suas aulas: língua franca, multiletramento e abordagem de ensino. A base afirma ser necessário se distanciar da visão de pertencimento exclusivo da língua inglesa a países influentes (Estados Unidos e Inglaterra), passando a reconhecê-la como pertencente a todos aqueles que fazem o uso dela. Segundo Rajagopalan (2014, *apud* Siqueira, 2018), o termo *World Englishes* (Inglês Mundial), a visão do inglês como língua franca manifesta a desterritorialização e desnacionalização desta língua vinculada aos países hegemônicos, se desfazendo do colonialismo inglês e do esforço excessivo pela fluência completa, a qual é calculada pela "precisão, pureza e imitação do falante nativo" (Duboc, 2018, p.16). Assim, a concepção do inglês contemporâneo rompe com o ideal do nativismo e passar a se relacionar com indivíduos de todos os tipos de repertórios linguísticos e culturais. A importância da configuração do falante nativo no mundo, até então vigente, é revogada.

O multiletramento se refere aos diversos tipos de linguagens, semioses e mídias presentes nos textos multimodais (textos que envolvem duas ou mais modalidades linguísticas, ou seja, audiovisual, verbal, visual, etc) como, por exemplo, jogos, história em quadrinhos, músicas, *tweets*, *gifs*, RPG e tantos outros, e a pluralidade e diversidade cultural que os alunos trazem para dentro da sala de aula. De acordo com Rojo e Moura (2012, apud Gaydeczka; Karwoski, 2015), a interatividade, hibridismo e a transposição da questão de poder compõem as características fundamentais deste conceito e assim, a aplicação do multiletramento acarretará na formação crítica dos alunos, tornando a prática dentro de sala de aula mais transformadora, e desenvolvendo uma instrução mais envolvida no mundo do aluno, abandonando um ensino desconexo quanto às situações contemporâneas.

Quanto às abordagens de ensino, a BNCC enfatiza a necessidade de uma visão sociolinguística que apresente e ensine as variações linguísticas, desfazendo-se da ideia colonialista da existência de "inglês melhor" comumente espalhado como o inglês americano ou o inglês britânico, dando ouvidos e olhos as outras formas de uso desta língua como o *Black English*, *Rastafarian English*, *Indian English*, e *Brazilian English*. Ao apresentar essas variedades linguísticas e culturais, os alunos terão um maior contato com o mundo e a realidade globalizada e interconectada, categoria de ensino defendida por organizações como PISA [4], onde, atualmente, o Brasil não se encontra nas melhores posições.

Percebe-se, então, o tamanho do impacto que esses três pilares terão sob a atuação dos professores, em comparação com a maneira como anteriormente era orientada a docência, por trazer conceitos novos e poucos executados até então. A transposição dessas proposições para as aulas *online* acarretou certas dificuldades, mas também, facilidades. O mais difícil é se adaptar ao novo, ao nunca explorado. A falta de experiência com o meio virtual promove insegurança, desorientação, ausência de informação quanto ao funcionamento da(s) plataforma(s) (Google Meets, Zoom ou uma plataforma comprada/desenvolvida pela a própria escola), programas (Power Point, Canvas, etc) recursos (câmera, microfone, computadores, internet, etc) acarreta a dificuldade da docência moderna pandêmica. Já quanto à facilidade se encontra na integração das novas tecnologias (recursos midiáticos verbo-visuais, por exemplo), propostas pela a BNCC, justamente por já estarem inseridos no meio.

A prática docente precisa atender as urgências atuais, e por isso, é necessário capacitar nossos profissionais para servir às exigências do mercado e dos alunos. Logo, é preciso que a formação

---

[4] *Programme for International Student Assessment* (PISA), em português, Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, é uma prova realizada com estudantes de 15 anos de vários países (idade do término do ensino básico na maioria dos países) com intuito de comparar o desempenho educacional, considerando as aprendizagem, as suas atitudes e como seus backgrounds relacionam. Além disso, eles também avaliam os seguintes aspectos: resolução de problemas, letramento financeiro e competência global. A prova é realizada de 3 em 3 anos.

de professores valorize a questão da experiência e à oportunidade do ganho dessa experiência durante a graduação. Os pesquisadores Fistarol, Fischer e Wenderlich afirmam que "a legitimação dos saberes docentes e do desenvolvimento profissional estão permeadas pelas experiências, vivências, saberes científicos e pedagógicos que constituem o docente" (2019, p.347). Apesar desses conhecimentos, de técnicas, de estratégias, a participação em cursos, palestras e workshops e estudo universitário possuírem a sua importância na instrução dos estudantes de Letras, é somente por meio da experiência que eles poderão compreender a realidade da profissão. É nela que o aluno/professor conseguirá refletir quanto ao seu futuro cargo, responsabilidades, envolvimento, esforço, entre outros atributos. Assim, se torna claro a extrema relevância de oferecer a oportunidade dos alunos universitários da vivência na sala de aula (Tardif, 2002; Nóvoa, 1995 *apud* Fistarol *et al*, 2019).

2.1. O ensino virtualizado

Segundo Gaydeczka e Karwoski (2015), a ênfase e excentricidade do uso do computador dentro da sala de aula já se tornaram obsoletas. A inovação se encontra na implementação de metodologias e estratégias didáticas aliadas às técnicas e as novas tecnologias (games, internet, aplicativos, site interativos e de vídeos) com o objetivo de potencializar o ensino e aprendizagem para tornar o momento educativo e as atividades mais criativos, cooperativos e relevantes para os discentes. Ao adotar uma educação voltada para a tecnologia, estaremos não só nos inserindo no território já explorado pelos alunos, mas também conseguiremos transformar o momento educacional e fazê-lo ser mais efetivo. Este recurso se distancia da trivialidade do ambiente escolar ao estimular uma participação mais ativa por se inserir e relacionar diretamente com a forma que os estudantes vivem (Turnes, 2014 *apud* Fistarol *et al*, 2019) combatendo assim a problemática da desmotivação e desânimo (British Council, 2015) com a escola fazendo-os reavaliar suas visões sobre a escola, o ensino e a aprendizagem.

A pandemia do coronavírus criou uma nova realidade a ser estudada, resolvida e solucionada, e apresentou mais um desafio para a formação de professores. Alinhar a realidade vigente à docência e às expectativas daqueles nascidos na era digital (Gaydeczka; Karwoski, 2015) se tornou mais um grande obstáculo a ser superado pela a área educacional. O isolamento social essencial ao combate ao coronavírus movimentou escolas, universidades, empresas, governos, etc, para o mundo digitalizado do que anteriormente visando não interromper o ano letivo e a carga de trabalho.

O obstáculo da adoção de um ensino virtualizado para todas as instâncias educacionais se encontrou justamente dentro nesta área, sendo pouco conhecida e explorada até o surto. Logo, foi-se necessário não só aprender a como utilizar a plataforma digital (da escolha da

escola/universidade), mas como outras plataformas, ferramentas, aplicativos que engajassem os alunos no processo de aprendizagem ao meio das preocupações e medos que foram instalados na situação atual. Assim, aquela proposta da BNCC quanto a aplicação das ferramentas digitais foi expandida para além do que era esperado (para as instituições que conseguiram adotar rapidamente a modalidade do ensino virtualizado). A emergência do conhecimento dessas áreas problematizou o trabalho de professores já que a grande maioria não conhecia todas essas estruturas. Estudantes, professores, coordenadores, orientadores e inúmeras pessoas sentiram-se perdidos, ansiosos, desorientados e abalados durante o momento de adaptação ao vírus, ao novo normal e, estes últimos, tentando minimizar os seus impactos na educação.

Marques e Fraguas (2020) argumentam que um elemento de extrema relevância neste momento é a qualidade da relação entre professores e alunos, pois como professores precisamos estarmos mais atentos e conscientes aos nossos alunos já que "a resposta às necessidades individuais demanda mais tempo, atenção, prontidão, afetividade etc" (p. 86164). Vale ressaltar também a necessidade de levar em consideração a saúde e bem estar mental dos professores devido a carga de trabalho aumentada e cuidado com os alunos.

2.2. O Projeto Freire-Mandela

Fundado inicialmente como um grupo de conversação em língua estrangeira, em 2019 o Projeto Freire Mandela foi convertido em um curso de inglês, com o duplo objetivo de oferecer ensino gratuito e de qualidade para a comunidade e contribuir para a formação profissional dos alunos de graduação da UVA. O ano de 2020 apresentou um novo desafio: oferecer aulas em ambiente virtual, para continuidade do projeto. Além disso, dado que os alunos de Letras não podiam frequentar as escolas, fechadas por conta da pandemia, o FM foi oferecido pela UVA como um substituto ao tradicional estágio nas escolas.

É desnecessário dizer que há muitas diferenças entre o trabalho desempenhado pelos alunos no FM e aquele que um professor desempenha em uma escola de educação básica, a começar pela quantidade e faixa etária dos alunos. De fato, há algum tempo se discute as diferenças entre o ensino de inglês em escolas do ensino básico e cursos de línguas. Em geral, esses cursos buscam profissionais com boa capacidade comunicativa na língua-alvo. Segundo Souza (2013), explicando Paiva (1997, p. 60), "profissionais com fluência encontram em cursos livres um espaço para atuarem, já que é sabido que nesses ambientes educacionais há maior ênfase em práticas de conversação". Já professores formados, escreve o autor, frequentemente ensinam "uma língua que eles não falam e que não têm oportunidade de praticar durante o curso superior" (Paiva, 1997, p. 13 apud Souza, 2013, p.60). Por outro lado, Souza (2013) também cita Schmitz (2009), destacando que não basta ser fluente na língua-alvo para ser um professor

competente, mas é fundamental também considerar a capacidade do professor para aplicar métodos educacionais e estratégias pedagógicas, componentes básicos de cursos de graduação em língua estrangeira.

É claro que as observações de Paiva, citadas por Souza, não se aplicam a todos os professores, nem que deva haver algum tipo de conflito entre cursos de línguas e escolas da educação básica, ou entre fluência *versus* didática. E, nesse contexto, o FM surge como uma boa solução, promovendo o encontro da formação acadêmica sólida com a fluência que a abordagem comunicativa de ensino de língua estrangeira requer. Além disso, as necessidades impostas pela conjuntura atual proporcionaram aos tutores do FM a oportunidade de ganhar experiência com ensino *online*, a qual sem dúvidas será importante tanto para o trabalho em cursos de línguas quanto na educação básica.

3. Metodologia

Os procedimentos metodológicos que serão usados na presente pesquisa serão de caráter qualitativo e quantitativo. Visando identificar e mensurar a contribuição do FM para a formação de profissionais de educação, foi realizada uma pesquisa com os alunos de graduação que participaram como tutores do projeto como forma de cumprir as demandas das disciplinas de Estágio Supervisionado, obrigatórias nos cursos de licenciatura.

Uma das áreas que se dedica a aliar as perspectivas objetiva e subjetiva é a da análise de conteúdo. Na visão de Bardin (2011, apud Santos, 2012, p. 384) a análise de conteúdo "ocupa-se de uma descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo extraído das comunicações e sua respectiva interpretação". Ou seja, alia critérios objetivos a subjetivos não apenas na coleta, mas também na análise de dados.

Tendo em vista essa discussão, neste trabalho foi aplicado um questionário contendo principalmente questões de cunho qualitativo, na medida em que se propõe a avaliar a percepção individual dos alunos de Estágio Supervisionado, resultado de caráter subjetivo. As questões foram elaboradas de forma a contemplar as oportunidades de aprendizagem oferecidas pela participação nas aulas da disciplina e como tutores do FM, inclusive em comparação com outros estágios já realizados em escolas de educação básica. Ao todo, os participantes responderam 7 perguntas, sendo quatro de múltipla escolha (duas das quais com campos facultativos para desenvolvimento de texto livre) e três apenas com espaço para livre resposta.

O tratamento e análise dos dados levou em consideração aspectos objetivos e subjetivos, conforme prega a análise de conteúdo. Além disso, foram considerados aspectos referentes aos três critérios fundamentais da análise de conteúdo segundo Bardin (2011, apud Santos, 2012), a saber: i) pré-análise; ii) exploração do material; iii) tratamento de resultados.

4. Análise e interpretação dos dados

A seguir apresentaremos os dados coletados durante as entrevistas com os alunos de Estágio Supervisionado II de inglês sobre as suas atuações no Projeto Freire Mandela no segundo semestre de 2020. As informações serão investigadas nos critérios da análise de conteúdos de Bardin (2011).

Pré-análise

A fase de pré-análise consiste na organização do *corpus*. Aqui, é importante destacar a necessidade de se considerar fatores descritos por Badin (2011), citados por Santos (2012), como a representatividade do material destacado em relação ao todo, a homogeneidade no processo de coleta de dados para temas afins, a pertinência do material coletado e analisado em relação ao que o trabalho se propõe e a exclusividade, ou seja, a não repetição de elementos coletados na pesquisa.

Todos os fatores acima descritos foram levados em consideração, seja no processo de coleta ou de recorte de dados. Em consonância com o critério de homogeneidade, o mesmo questionário foi aplicado a todos os estagiários respondentes. Nem todas as perguntas eram de resposta obrigatória, o que resultou em algumas delas terem recebido menos respostas do que outras. Contudo, a diferença foi mínima, não tendo, no nosso entendimento, afetado a homogeneidade da pesquisa. As perguntas iniciais do questionário foram referentes a aspectos gerais da participação dos estagiários no projeto. Em seguida, tal percepção foi refinada por meio da realização de perguntas sobre aspectos específicos da experiência dos entrevistados, sem ferir o critério de exclusividade. Para garantir a representatividade e a pertinência do material analisado, foram realizadas poucas perguntas (apenas 7), as quais foram posteriormente agrupadas segundo a temática abordada, e não necessariamente a ordem em que ocorreram no questionário.

Exploração do material

Nesta etapa, segundo Badin (2011), explicada por Santos (2012), é estabelecido o recorte a ser aplicado à pesquisa. Diferentes critérios podem ser escolhidos, entre os quais a presença ou ausência de determinado elemento. Neste trabalho, trabalhamos com a incidência de notas dadas pelos respondentes para buscar compreender a efetividade das oportunidades oferecidas aos alunos de estágio ao longo do semestre. Foram considerados também a presença ou ausência de termos qualitativos nas respostas livres dos estagiários em relação ao que lhes foi oportunizado.

Tratamento de resultados

A primeira pergunta pediu aos respondentes que atribuíssem uma nota de 1 a 5 ao aprendizado desenvolvido ao longo do semestre. Como pode ser visto nas imagens abaixo, a percepção global dos participantes sobre o projeto foi positiva. Três quartos das respostas atribuíram nota máxima nesse quesito, com os demais atribuindo nota 4, a segunda maior possível. Já quando perguntados especificamente sobre a sua participação individual como tutor, os resultados foram mais equilibrados, com seis notas "4" e cinco notas "5".

Quadro 1 - Percepção global dos alunos de estágio sobre o FM

Fonte: pesquisa realizada com os alunos de estágio participantes do FM

Quadro 2 - Avaliação global individual

Fonte: pesquisa realizada com os alunos de estágio participantes do FM

Em que pese o fato de que a avaliação do grupo de estagiários quanto ao seu desempenho individual tenha sido, em média, mais baixa do que a avaliação quanto ao aprendizado, é possível afirmar que os resultados são coerentes, dada a baixa discrepância entre eles. Em especial, destaca-se o fato de ambos terem obtido apenas notas "4" e "5". Uma possível justificativa para tais resultados pode ser buscada nas áreas de comentários de outras perguntas, em que alguns estagiários (ainda que a minoria) mencionam a falta de experiência e de tempo para dedicar ao FM, demonstrando uma preocupação evidente com seu desempenho.

Essa percepção global foi apurada quando foi pedido aos estagiários que detalhassem sobre a sua percepção quanto à contribuição das quatro áreas de atuação do estagiário: o trabalho em sala de aula como tutor, sua participação nos eventos de treinamento oferecidos pelo projeto, a participação como aluno nas aulas da disciplina de Estágio Supervisionado e a troca com colegas no âmbito do projeto. Três dessas áreas tiveram avaliações majoritariamente positivas, recebendo entre 8 e 10 notas "5" (valor máximo possível).

Já a opção "Reuniões e workshops oferecidos pelo FM" teve, na média, avaliação mais baixa, com maior equilíbrio entre as notas. Ao todo, foram três notas "3", quatro notas "4" e cinco notas "5". Contudo, destaca-se o fato de que, no espaço livre para justificativa da resposta, este foi o fator mais lembrado, tendo sido mencionado em seis das 10 respostas. Um dos depoimentos destaca o "*compartilhamento de experiências, de materiais e de ferramentas tecnológicas tanto com os tutores, como com os coordenadores e ex-alunos nos workshops*". Outro menciona *"workshops excelentes [onde] os tutores trocam muitas informações e dicas entre si"*. Destaca-se, ainda, o depoimento de uma estagiária que se afirma ter experiência de anos em sala de aula, e ainda assim avaliou que os treinamentos foram muito produtivos.

Em consonância com a análise de conteúdo de Badin, segundo a qual a presença ou ausência de elementos pode ser significativa, a aparente contradição entre a avaliação objetiva (por nota) e a qualitativa nos indica que, para uma parcela significativa dos participantes, a participação em workshops e treinamentos não foi tão produtiva, mas aqueles que avaliaram positivamente deram grande importância a este fator, considerando-o merecedor de destaque no campo para comentários. Outros fatores, ao contrário, tiveram média mais positiva, porém significativamente menos menções elogiosas nos comentários livres. Ressalte-se também que um aluno afirmou ter sido excessiva a carga de treinamentos oferecida.

Quadro 3 - Avaliação individual das áreas de atuação

Fonte: pesquisa realizada com os alunos de estágio participantes do FM

Também foi pedido aos alunos que estabelecessem uma comparação com outras oportunidades de estágio, com respostas majoritariamente elogiosas ao FM. Dois terços das respostas (8 de 12) afirmaram que sua experiência no FM foi muito mais produtiva do que em outros estágios, 8% (1 respostas) que foi mais positiva e 3 respostas (ou 25%) equipararam as duas experiências. No campo para justificativas houve 10 respostas, das quais quatro destacaram a dimensão prática do FM, uma das quais deu especial importância ao uso da tecnologia como ferramenta de aprendizagem.

Por fim, é importante destacar que, entre os comentários dos alunos nas demais respostas, é possível notar uma demanda por aprender ainda mais sobre técnicas de trabalho com aulas online e preparação de materiais, o que é esperado, dado o crescimento do ensino virtual e virtualizado nos últimos tempos. Nesse aspecto, alguns alunos destacaram que a sua participação no projeto colaborou para que aprendessem a lidar melhor com essa modalidade de ensino. Com efeito, dois terços dos respondentes destacaram que a experiência como tutores no FM foi muito mais produtiva do que os demais estágios de que participaram.

5. Conclusões e propostas

Conforme destacado neste trabalho, um dos desafios do professor nos dias de hoje diz respeito à sua formação. Uma das queixas comuns é que o período de graduação não é suficiente para preparar para a atuação em sala de aula. Com efeito, os resultados do questionário mostram que os alunos entrevistados tiraram grande proveito da oportunidade de ganhar mais experiência prática em sala de aula.

É inquestionável, também, que o ensino pela internet cresceu muito em 2020, e tende a crescer ainda mais. O FM agiu rápido em oferecer aulas totalmente *online* desde abril de 2020 e, no segundo semestre, ofereceu ampla oportunidade de capacitação dos tutores e troca de ideias, quesito muito elogiado pelos tutores no questionário. Por meio de conversas informais, reuniões com discussão, preparação e apresentação de aulas pelos tutores, e palestras sobre o uso de técnicas e ferramentas para dar aulas pela internet, os tutores puderam se desenvolver profissionalmente, o que apenas foi possível pelo uso de ferramentas tecnológicas, que permitiu maior aderência e participação de todos.

6. Referências Bibliográficas

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Ministério da Educação (MEC), Brasília, 2017. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documento/BNCCAPRESENTACAO.pdf>. Acesso em: 02/10/2020.

FISTAROL, Caique; FISCHER, Adriana; WENDERLICH, Rosana. A Base Nacional Comum Curricular e a Formação de Professores de Língua Inglesa: desafios e possibilidades. **RPGE**, Araraquara, v. 23, n. 2, p. 341-355, maio/ago., 2019. E-ISSN:1519-9029.

GAYDECZKA, Beatriz; KARWOSKI, Acir. Pedagogia dos multiletramentos e desafios para uso das novas tecnologias digitais em sala de aula no ensino de língua portuguesa . **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v.18, n.1, p. 151-174, jan./jun. 2015.

MANZATO, Antônio José; SANTOS, Adriana Barbosa. A elaboração de questionários na pesquisa quantitativa. **Departamento de Ciências da Computação e Estatística – Universidade de Santa Catarina**, Santa Catarina, 2012. Disponível em: <http://www.inf.ufsc.br/~vera.carmo/Ensino_2012_1/ELABORACAO_QUESTIONARIOS_PESQUISA_QUANTITATIVA.pdf> Acesso em: 08 nov. 2020.

MARQUES, Ronaldo; FRAGUAS, Talita. A ressignificação da educação: virtualização de emergência no contexto de pandemia da COVID-19. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 6, n. 11, p.86159-86174, nov. 2020. ISSN 2525-8761

SANTOS, Fernando. Análise de Conteúdo: a visão de Laurence Bardin. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 6, n. 1, mai. 2012. Resenhas. ISSN 1982-7199.

Recebido em DEZEMBRO 2020

Aprovado em DEZEMBRO 2020