ISSN: 2358-8829

# FADIGA METODOLÓGICA NO ENSINO SUPERIOR: REFLEXÕES SOBRE INOVAÇÃO PEDAGÓGICA PARA ALÉM DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS

Géssica da Cruz Terto [1]
Sarah Kellynn Medeiros de Souza[2]

## INTRODUÇÃO

As transformações tecnológicas que atravessam a sociedade contemporânea têm ampliado as possibilidades de inovação no ensino superior, favorecendo a incorporação de recursos digitais e de metodologias ativas ao planejamento docente. Entretanto, a expansão de plataformas, aplicativos interativos e dinâmicas padronizadas também suscita questionamentos sobre os sentidos atribuídos à inovação educacional. Quando a incorporação de ferramentas passa a ser considerada, por si só, um indicador de inovação, corre-se o risco de secundarizar os fundamentos epistemológicos, os objetivos formativos e a intencionalidade pedagógica que devem orientar a prática docente. Nesse contexto, discutir a inovação no ensino superior exige ultrapassar uma perspectiva estritamente instrumental e considerar as condições em que os recursos e as estratégias de ensino contribuem para a construção do conhecimento (Moreira; Schlemmer, 2020; Riedner; Pischetola, 2021).

Compreender a inovação pedagógica em uma perspectiva crítica implica reconhecê-la não apenas como a introdução de novidades tecnológicas, mas como um processo de reorganização intencional das práticas de ensino, considerando os objetivos de aprendizagem, as características dos conteúdos e as formas de mediação docente (Cunha, 2019; Pischetola; Miranda, 2021). As metodologias ativas contribuem para essa discussão ao valorizarem a participação dos estudantes, a problematização e o desenvolvimento da autonomia intelectual, desde que sua utilização esteja articulada a propósitos formativos definidos (Moran, 2018; Blaszko; Claro; Ujiie, 2021). Entretanto, a adoção dessas estratégias não assegura, isoladamente, a qualidade do processo educativo, pois sua pertinência depende da adequação entre a atividade proposta, a

[1] Graduada do Curso de Biomedicina do Centro Universitário Maurício de Nassau - PE, Docente do Ensino Superior, gessicaterto@gmail.com ;
[2] Graduada do Curso de Biomedicina do Centro Universitário Maurício de Nassau - PE; mest.sarahsouza@gmail.com

ISSN: 2358-8829

operação intelectual esperada e o contexto em que ocorre o ensino (Moran, 2018; Riedner; Pischetola, 2021).

A utilização recorrente de uma mesma estratégia didática ou ferramenta digital pode se tornar pouco produtiva quando realizada de maneira padronizada e desvinculada dos objetivos de aprendizagem. Essa possibilidade não significa que a repetição seja necessariamente prejudicial, uma vez que determinadas estratégias precisam ser retomadas para favorecer a sistematização e o aprofundamento de conteúdos. O problema emerge quando a repetição deixa de responder a uma escolha pedagógica fundamentada e passa a constituir uma rotina pouco sensível às necessidades formativas e às características dos conhecimentos abordados. Nessa perspectiva, a presença de recursos tecnológicos não deve ser confundida com transformação pedagógica, pois a qualidade da mediação depende das decisões didáticas que orientam sua utilização (Riedner; Pischetola, 2021; Schlemmer; Oliveira; Menezes, 2021).

É nesse contexto que o presente trabalho utiliza a expressão *fadiga metodológica* como uma categoria analítica proposta pelas autoras para problematizar o desgaste da potência formativa de estratégias didáticas empregadas de maneira repetitiva, invariável ou dissociada dos objetivos de aprendizagem. A expressão não é apresentada como um diagnóstico empiricamente validado nem como um conceito necessariamente consolidado na literatura, mas como um recurso interpretativo para examinar os limites da padronização metodológica no planejamento docente. Sua utilização permite discutir como estratégias inicialmente pertinentes podem perder coerência pedagógica quando passam a ser reproduzidas sem reavaliação de sua finalidade, de sua adequação ao conteúdo ou das operações cognitivas que pretendem mobilizar.

A reflexão sobre esse problema também exige considerar o papel do professor universitário na seleção, na articulação e na reorganização dos recursos e das estratégias de ensino. A docência compreendida como curadoria pedagógica envolve escolhas fundamentadas, capazes de filtrar informações e relacionar diferentes linguagens, materiais e percursos didáticos aos objetivos formativos (Cortella; Dimenstein, 2015). Essa atuação demanda planejamento e reflexão contínua, especialmente diante das transformações que atravessam a cultura digital e os processos de formação docente no ensino superior (Cunha, 2019; Nóvoa; Alvim, 2021).

Além disso, a sistematização reflexiva da prática profissional pode contribuir para a produção de conhecimento no campo educacional quando articula a descrição das

decisões docentes à fundamentação teórica e à análise crítica de seus limites. Nessa modalidade de estudo, a experiência constitui o ponto de partida para a reflexão, mas não autoriza, por si só, generalizações sobre os efeitos das estratégias utilizadas em outros contextos (Mussi; Flores; Almeida, 2021).

Diante dessas considerações, este trabalho tem como objetivo refletir, por meio de um relato de experiência de natureza descritivo-reflexiva, sobre a fadiga metodológica no ensino superior, discutindo a inovação pedagógica para além do uso instrumental das tecnologias digitais. Metodologicamente, a reflexão fundamenta-se na sistematização da experiência da própria docente no planejamento, na implementação e na reorganização de práticas pedagógicas (Mussi; Flores; Almeida, 2021). Como principal resultado, a análise organizada em quatro dimensões evidencia que a inovação pedagógica depende mais da alternância intencional de estratégias, da adequação das tecnologias aos objetivos de aprendizagem e da diversificação das formas de mediação do que da incorporação contínua de novas ferramentas digitais, concluindo-se que cabe ao professor exercer um papel de curadoria, planejamento e reorganização permanente da arquitetura da aprendizagem.

## METODOLOGIA

O presente trabalho caracteriza-se como um relato de experiência de abordagem qualitativa e natureza descritivo-reflexiva, elaborado a partir da sistematização da experiência profissional da docente no planejamento, na organização e na reorganização de práticas pedagógicas no ensino superior. Essa modalidade de produção acadêmica possibilita examinar criticamente vivências profissionais, articulando a descrição da experiência à fundamentação teórica e à reflexão sobre suas implicações para o campo educacional (Mussi; Flores; Almeida, 2021).

O objeto da reflexão compreendeu as decisões relacionadas ao planejamento didático, à seleção de recursos tecnológicos e à organização de estratégias de ensino na graduação. A análise voltou-se aos critérios empregados para selecionar e articular diferentes formas de mediação pedagógica, considerando sua relação com os objetivos de aprendizagem, as características dos conteúdos e as operações intelectuais pretendidas. A experiência foi examinada a partir das decisões de planejamento e de sua problematização

à luz da literatura científica, sem a pretensão de avaliar experimentalmente a eficácia de métodos ou recursos específicos.

Para orientar a análise, adotou-se a expressão *fadiga metodológica* como categoria analítica proposta pelas autoras, utilizada para interpretar situações em que a repetição de estratégias didáticas, quando desvinculada de sua finalidade formativa ou das características dos conteúdos, pode comprometer a coerência do planejamento pedagógico. Essa categoria constitui um recurso interpretativo para a reflexão sobre as escolhas docentes, não sendo tratada como conceito empiricamente validado nem como variável submetida à mensuração.

A sistematização reflexiva foi organizada em quatro eixos analíticos: (1) os limites da repetição instrumental de ferramentas digitais no planejamento didático; (2) a relação entre a escolha dos recursos, a intencionalidade pedagógica e os objetivos de aprendizagem; (3) a alternância de estratégias e a diversificação das formas de mediação; e (4) a atuação docente como curadoria educacional e organização da aprendizagem. Esses eixos foram definidos em consonância com o objetivo do trabalho e orientaram a organização dos resultados e da discussão.

O percurso analítico compreendeu a articulação entre a reflexão sobre as decisões de planejamento docente e a literatura científica pertinente. Foram considerados estudos sobre inovação pedagógica e tecnologias digitais no ensino superior (Moreira; Schlemmer, 2020; Pischetola; Miranda, 2021; Riedner; Pischetola, 2021; Schlemmer; Oliveira; Menezes, 2021), metodologias ativas (Moran, 2018; Blaszko; Claro; Ujiie, 2021), docência como curadoria (Cortella; Dimenstein, 2015) e formação e atuação docente (Cunha, 2019; Nóvoa; Alvim, 2021). A interpretação buscou identificar convergências entre a experiência e os referenciais consultados, problematizar os limites da repetição metodológica e discutir critérios para a reorganização intencional das práticas de ensino. A análise resultou na elaboração das quatro dimensões apresentadas no Quadro 1, compreendidas como eixos interpretativos da experiência, e não como um modelo empiricamente validado.

O estudo não teve como finalidade mensurar o desempenho acadêmico dos estudantes, estabelecer relações causais entre estratégias didáticas e resultados de aprendizagem ou comparar experimentalmente diferentes métodos de ensino. Também não envolveu coleta de dados individuais de estudantes. Seu escopo restringiu-se à reflexão sobre o planejamento e as decisões pedagógicas da própria docente, razão pela

ISSN: 2358-8829

qual as interpretações apresentadas não devem ser tomadas como evidências de eficácia nem generalizadas para outros contextos sem investigações adicionais.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise reflexiva sobre o planejamento e a reorganização das práticas pedagógicas evidenciou que o potencial formativo de uma estratégia de ensino não é uma propriedade fixa ou garantida pelo rótulo de "metodologia ativa" ou de "recurso digital", mas depende diretamente da intencionalidade didática que orienta sua inserção no plano de aula. Quando o planejamento docente passa a repetir de forma padronizada um mesmo recurso ou dinâmica ao longo de diferentes encontros, configura-se o risco de fadiga metodológica, caracterizada pela perda de coerência entre a atividade proposta e a operação cognitiva pretendida.

A sistematização reflexiva do planejamento docente permitiu organizar a discussão em quatro dimensões analíticas relacionadas aos riscos da repetição metodológica e aos critérios de reorganização das práticas de ensino. Essas dimensões constituem eixos interpretativos construídos para examinar a relação entre escolhas didáticas, objetivos de aprendizagem e mediação docente. O Quadro 1 sintetiza as dimensões consideradas, relacionando os riscos associados à utilização instrumental de estratégias aos critérios que podem orientar a reorganização do planejamento pedagógico.

Quadro 1 – Dimensões analíticas para a reorganização do planejamento docente diante da fadiga metodológica no ensino superior.

| Dimensão analítica | Risco associado à fadiga metodológica | Critério de reorganização | Ação de mediação docente | Contribuição potencial |
|---|---|---|---|---|
| Seleção de tecnologias digitais | Incorporação automática de aplicativos, questionários | Selecionar os recursos conforme sua | Utilizar ferramentas digitais quando | Preservação do sentido pedagógico da tecnologia |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | interativos ou murais digitais como rotina obrigatória. | pertinência didática. | contribuírem para representar, analisar, discutir ou verificar a compreensão dos conteúdos. | como meio, e não como finalidade. |
| Relação entre recurso e objetivo formativo | Escolha da ferramenta ou da dinâmica antes da definição dos objetivos de aprendizagem. | Subordinar a estratégia à natureza do conteúdo e à operação intelectual pretendida. | Definir os objetivos de aprendizagem e, em seguida, selecionar o formato mais adequado para favorecer análise, síntese, comparação ou aplicação. | Maior coerência entre objetivos, estratégias de mediação e construção do conhecimento. |
| Organização das metodologias de ensino | Repetição de um único formato didático sem reavaliação de sua pertinência. | Alternar intencionalmente estratégias e combinar linguagens conforme as finalidades formativas. | Articular exposições dialogadas, situações-problema, análises documentais e atividades colaborativas, de acordo com os objetivos da aula. | Ampliação do repertório de mediação e diversificação das demandas cognitivas. |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Papel do professor na inovação | Busca contínua por novas ferramentas digitais como principal indicador de inovação. | Compreender a docência como curadoria e organização da aprendizagem. | Selecionar, adaptar e articular recursos digitais e não digitais, reorganizando os percursos de ensino de forma intencional. | Fortalecimento da autonomia pedagógica e da centralidade da mediação docente. |

**Fonte:** Elaborado pelas autoras (2026).

A primeira dimensão refere-se aos limites da repetição instrumental de ferramentas digitais no planejamento universitário. Plataformas de gamificação, enquetes interativas e quadros colaborativos virtuais podem ampliar as possibilidades de participação e representação dos conteúdos. Entretanto, sua incorporação sistemática a todas as aulas, independentemente da finalidade formativa, pode deslocar a atenção do planejamento para o cumprimento de uma rotina operacional.

Nessa situação, o uso da tecnologia corre o risco de perder sua função pedagógica específica e passar a ser justificado pela própria presença do recurso. Essa interpretação dialoga com estudos que problematizam a associação automática entre tecnologias digitais e inovação educacional. Riedner e Pischetola (2021) demonstram que a inserção de recursos digitais na educação superior não rompe, por si só, com práticas tradicionais de transmissão quando desvinculada de uma reconfiguração didática e epistemológica, ao passo que Moreira e Schlemmer (2020) evidenciam que a educação digital OnLIFE exige superar a visão meramente instrumental das ferramentas em favor de práticas pedagógicas conectadas e autorais. Esses trabalhos contribuem para sustentar a necessidade de analisar não apenas quais recursos são utilizados, mas também os pressupostos pedagógicos que orientam sua incorporação.

A partir dessa perspectiva, a fadiga metodológica pode ser utilizada como chave interpretativa para discutir a perda de pertinência de uma estratégia quando sua repetição deixa de responder às necessidades de aprendizagem. Isso não significa que uma

ISSN: 2358-8829

ferramenta deva ser abandonada por ter sido utilizada diversas vezes. Sua continuidade pode ser pedagogicamente adequada quando existe uma finalidade clara e quando o recurso contribui efetivamente para o trabalho com o conteúdo. O critério central, portanto, não é a novidade do instrumento, mas a coerência entre sua utilização e os objetivos formativos.

A segunda dimensão analítica aborda a relação entre a escolha tecnológica e a definição dos objetivos de aprendizagem. Um risco identificado na reflexão sobre o planejamento consiste em iniciar o desenho didático pela seleção de uma ferramenta considerada atraente e, posteriormente, tentar adaptar o conteúdo às possibilidades oferecidas por ela. Essa inversão pode limitar a exploração do objeto de estudo, uma vez que diferentes conteúdos e objetivos exigem operações intelectuais distintas.

A reorganização do planejamento, nessa perspectiva, deve começar pela definição do que se pretende que o estudante compreenda, analise, compare ou aplique. A escolha da estratégia de ensino ocorre em seguida, considerando sua capacidade de favorecer a operação intelectual desejada. Quando a finalidade é sistematizar conceitos complexos, por exemplo, uma exposição dialogada articulada a esquemas conceituais pode ser mais adequada do que uma atividade centrada exclusivamente em respostas rápidas. Em outras situações, atividades interativas podem favorecer a identificação de conhecimentos prévios, a discussão de problemas ou a aplicação de conceitos.

Essa compreensão é compatível com a discussão sobre formação docente universitária desenvolvida por Cunha (2019), ao destacar a necessidade de superar a reprodução acrítica de técnicas de ensino, bem como com as análises de Pischetola e Miranda (2021), que concebem a sala de aula como um ecossistema complexo no qual as escolhas metodológicas precisam responder às demandas relacionais e cognitivas do currículo. Também se aproxima das reflexões de Schlemmer, Oliveira e Menezes (2021), que defendem a apropriação crítica da virtualidade no ato de ensinar e aprender. Desse modo, a escolha de um recurso deve decorrer de uma decisão pedagógica fundamentada, e não da necessidade de incorporar novidades tecnológicas ao planejamento.

A terceira dimensão destaca a alternância intencional de estratégias e a diversificação das formas de mediação. A reflexão permite ampliar o debate para além das tecnologias digitais, uma vez que a repetição pouco crítica também pode ocorrer com metodologias presenciais ou analógicas. Estudos de caso, roteiros de discussão, aulas expositivas e atividades colaborativas podem perder pertinência quando são aplicados de

ISSN: 2358-8829

maneira invariável, sem considerar a natureza dos conteúdos e os objetivos de cada encontro.

Nesse sentido, alternar estratégias não significa introduzir uma atividade diferente em todas as aulas ou substituir continuamente um método por outro. A diversificação precisa ser planejada e justificada pedagogicamente. Em determinados momentos, a exposição dialogada pode ser necessária para organizar conceitos e estabelecer relações entre conhecimentos. Em outros, a análise de situações-problema, a discussão colaborativa ou o uso de recursos digitais pode ampliar as possibilidades de interpretação e aplicação do conteúdo.

Moran (2018) ressalta que a aprendizagem profunda requer a combinação equilibrada entre tempos de reflexão individual, atividades colaborativas entre pares e mediação qualificada do professor, enquanto Blaszko, Claro e Ujiie (2021) evidenciam que o uso de metodologias ativas na educação superior exige planejamento intencional para superar a aplicação mecânica de técnicas. Esses referenciais sustentam a pertinência de articular diferentes formas de organização do ensino, sem pressupor que uma estratégia seja universalmente superior às demais. A qualidade do planejamento depende da adequação entre a atividade proposta, o conteúdo, a finalidade formativa e as condições de realização.

Sob essa ótica, a categoria de fadiga metodológica ajuda a problematizar a padronização de estratégias, mas não deve ser confundida com a defesa da novidade permanente. A repetição pode cumprir funções importantes na aprendizagem, sobretudo quando favorece a retomada, a consolidação e o aprofundamento conceitual. O risco surge quando a manutenção de um formato deixa de ser objeto de reflexão e passa a ocorrer independentemente de sua pertinência. Assim, a alternância intencional deve ser compreendida como uma decisão de planejamento, e não como uma obrigação de variar atividades continuamente.

A quarta dimensão analítica diz respeito à atuação do professor universitário como curador educacional e organizador da arquitetura da aprendizagem. A reflexão desenvolvida problematiza a ideia de que inovar exige apresentar novos aplicativos ou plataformas a cada encontro. Essa associação pode ampliar desnecessariamente o trabalho docente e atribuir à tecnologia uma responsabilidade que depende, em grande medida, das decisões pedagógicas que orientam sua utilização (Nóvoa; Alvim, 2021).

A docência como curadoria envolve selecionar, adaptar e articular diferentes recursos, considerando sua pertinência para os objetivos de aprendizagem. Para Cortella e Dimenstein (2015), o exercício da curadoria no campo educacional consiste na capacidade de filtrar o excesso informacional e atribuir sentido aos repertórios culturais e científicos, posicionando o educador como mediador crítico de percursos formativos. Essa perspectiva também dialoga com as discussões contemporâneas sobre docência universitária, que ressaltam a centralidade insubstituível do professor na criação de ambientes pedagógicos coerentes e emancipadores (Cunha, 2019; Blaszko; Claro; Ujiie, 2021; Nóvoa; Alvim, 2021).

Nessa concepção, a inovação pedagógica não se limita à incorporação de ferramentas digitais. Ela também pode se manifestar na reorganização de tempos e atividades, na articulação entre exposição e participação, na seleção de materiais e na adequação das estratégias à complexidade dos conteúdos. A tecnologia permanece como recurso relevante, mas sua contribuição depende da forma como é integrada ao planejamento e à mediação docente.

É necessário, contudo, reconhecer os limites da reflexão apresentada. Por se tratar de um relato de experiência de natureza descritivo-reflexiva, o trabalho não mensura os efeitos das estratégias sobre o desempenho acadêmico nem permite estabelecer relações causais entre a alternância metodológica e a aprendizagem dos estudantes. As quatro dimensões apresentadas constituem uma sistematização interpretativa da prática de planejamento, articulada à literatura consultada, e não um modelo empiricamente validado. Sua contribuição reside em oferecer critérios para a reflexão crítica sobre escolhas didáticas, cuja pertinência precisa ser examinada à luz das características de cada contexto educacional (Mussi; Flores; Almeida, 2021).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão desenvolvida neste trabalho permite utilizar a expressão *fadiga metodológica* como categoria analítica para problematizar os riscos da utilização repetitiva, padronizada ou pouco contextualizada de estratégias de ensino no ensino superior. A discussão evidencia que a pertinência de uma metodologia não decorre apenas de sua classificação como ativa ou de sua associação a recursos digitais, mas da relação

que estabelece com os objetivos formativos, os conteúdos e as operações intelectuais pretendidas.

A análise foi organizada em quatro dimensões: a seleção criteriosa de tecnologias digitais, a articulação entre recursos e objetivos de aprendizagem, a alternância intencional de estratégias e a atuação docente como curadoria educacional. Em conjunto, essas dimensões destacam a importância de compreender o planejamento pedagógico como um processo reflexivo, no qual as decisões metodológicas precisam ser justificadas e reavaliadas conforme suas finalidades.

Conclui-se que a inovação pedagógica não depende da incorporação contínua de novas ferramentas digitais, mas da capacidade de organizar estratégias coerentes com os objetivos de aprendizagem e de diversificar as formas de mediação quando isso se mostra pedagogicamente pertinente. Isso não implica rejeitar a tecnologia ou a repetição de estratégias, mas evitar que ambas sejam utilizadas de maneira automática, sem reflexão sobre sua contribuição para o processo formativo.

Considerando o caráter descritivo-reflexivo do estudo, as discussões apresentadas não permitem afirmar que a alternância metodológica produza, por si só, melhores resultados acadêmicos. A categoria de fadiga metodológica é proposta como instrumento interpretativo para apoiar a análise do planejamento docente e poderá ser aprofundada em investigações futuras, inclusive por meio de estudos que examinem sua pertinência em diferentes contextos educacionais. Espera-se que essa reflexão contribua para o debate sobre a formação pedagógica no ensino superior e para o fortalecimento de práticas docentes pautadas pela intencionalidade, pela criticidade e pela avaliação contínua das escolhas metodológicas.

**Palavras-chave:** Tecnologias digitais. Metodologias Ativas. Docência universitária. Inovação pedagógica.

## REFERÊNCIAS

BLASZKO, Caroline Elizabel; CLARO, Ana Lúcia de Araújo; UJIIE, Nájela Tavares. A contribuição das metodologias ativas para a prática pedagógica dos professores universitários. **Educação & Formação**, Fortaleza, v. 6, n. 2, e3908, 2021. DOI: https://doi.org/10.25053/redufor.v6i2.3908

CORTELLA, Mario Sergio; DIMENSTEIN, Gilberto. **A era da curadoria**: o que importa é saber o que importa! Campinas: Papirus 7 Mares, 2015.

CUNHA, Maria Isabel da. A formação docente na universidade e a ressignificação do senso comum. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 35, n. 75, p. 121–133, 2019. DOI: https://doi.org/10.1590/0104-4060.67029

MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. *Em*: BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórica-prática. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 1–25.

MOREIRA, José António; SCHLEMMER, Eliane. Por um novo conceito e paradigma de educação digital onlife. **Revista UFG**, Goiânia, v. 20, e63438, 2020. DOI: https://doi.org/10.5216/revufg.v20.63438

MUSSI, Ricardo Franklin de Freitas; FLORES, Fábio Fernandes; ALMEIDA, Cláudio Bispo de. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 48, p. 60–77, 2021. DOI: https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i48.9010

NÓVOA, António; ALVIM, Yara. Os professores depois da pandemia. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 42, e249236, 2021. DOI: https://doi.org/10.1590/ES.249236

PISCHETOLA, Magda; MIRANDA, Lyana Virgínia Thédiga de. **A sala de aula como ecossistema**: tecnologias, complexidade e novos olhares para a educação. Petrópolis: Vozes; Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, 2021.

RIEDNER, Daiani Damm Tonetto; PISCHETOLA, Magda. A inovação das práticas pedagógicas com uso de tecnologias digitais no ensino superior: um estudo no âmbito da formação inicial de professores. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, v. 23, n. 1, p. 64–81, 2021. DOI: https://doi.org/10.20396/etd.v23i1.8655732

SCHLEMMER, Eliane; OLIVEIRA, Lisiane Cézar de; MENEZES, Janaína. O habitar do ensinar e do aprender em tempos de pandemia e a virtualidade de uma educação OnLIFE. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 45, p. 137–161, 2021. DOI: https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i45.8339