

## **A AULA COMO ESPAÇO-TEMPO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA REFLEXIVA DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA DURANTE O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL**

**Úrsula Cunha Anecleto**

Universidade Estadual de Feira de Santana  
<https://orcid.org/0000-0002-3027-9474>

**Nádson Araújo dos Santos**

Universidade Federal do Acre  
<https://orcid.org/0000-0003-2900-0322>

**Ingrid Souza Santos**

Universidade Estadual de Feira de Santana  
<https://orcid.org/0009-0006-9083-6662>

### **RESUMO:**

A prática pedagógica se constitui como uma das atividades reflexivas do trabalho do professor realizado no espaço-tempo aula. Como ação intencionalmente planejada, representa um locus para a construção de saberes de forma colaborativa, que proporciona condições para que o professor estimule a aprendizagem do estudante. Nesse sentido, este artigo, recorte da pesquisa intitulada “Tecnologias, Letramentos e Formação: itinerâncias e trânsitos na cultura digital”, tem como objetivo refletir sobre a arquitetura da aula de Língua Portuguesa durante a realização do Ensino Remoto Emergencial (ERE), de maio de 2020 a setembro de 2021. Apresenta como participantes 36 professores que lecionaram o componente Língua Portuguesa nos Anos Finais do Ensino Fundamental nesse período e atuaram tanto na esfera estadual quanto municipal na cidade de Feira de Santana. Metodologicamente, a pesquisa apresenta base qualitativa e a análise de conteúdo relacional como método para interpretação das informações. Elegemos como dispositivos o questionário on-line, contendo 11 questões de abordagem mista, disponibilizado pela plataforma Google Forms, e o software para pesquisas qualitativas Nvivo. O estudo revelou desafios vivenciados pelos professores na realização das aulas síncronas, mas também evidenciou as aprendizagens docentes para o desenvolvimento da prática pedagógica no contexto da cultura digital, a partir da valorização da interação entre professor e estudante, da inclusão de interfaces digitais de forma comunicativa na prática de ensino e a importância de movimentos formativos que valorizem a experiência e a realidade vivenciada pelo professor.

**PALAVRAS-CHAVE:** Aula de Língua Portuguesa. Prática Pedagógica reflexiva. Ensino Remoto Emergencial. Análise de Conteúdo Categorical. Software Nvivo.

### **Abstract**

The pedagogical practice constitutes one of the reflective activities of the teacher's work developed in the space-time classroom. As an intentionally planned action, it represents a locus for knowledge construction collaboratively, which provides conditions for the teacher to stimulate student learning. In this sense, this article, part of research entitled: Technologies, Literacy and Formation: Itineraries and Transits in Digital Culture, has the objective of reflecting on the architecture of the Portuguese Language classroom during the realization of the Emergency Remote Teaching (ERT), in May from 2020 to September 2021. It presents as participants 36

teachers who taught in that period the component of the Portuguese Language in the Final Years of Fundamental Education and worked both in the state and municipal spheres in the city of Feira de Santana. Methodologically, the research presents a qualitative basis and a method for information interpretation and relational content analysis. We chose the online questionnaire as a device, containing 11 questions with the same approach, made available by the *Google Forms* platform and the Nvivo software for qualitative research. The study revealed challenges experienced by teachers in the realization of synchronous classrooms but also evidenced teacher learning for the development of pedagogical practice in the context of digital culture, based on the valorization of the interaction between teacher and student, the inclusion of digital interfaces in a communicative way in teaching practice, and the importance of formative movements that value experience and the reality experienced by the teacher.

**KEYWORDS:** Portuguese Language Class. Reflective Pedagogical Practice. Emergency Remote Teaching. Category Content Analysis. Nvivo Software.

## Resumen

La práctica pedagógica constituye una de las actividades reflexivas del trabajo docente realizada en el espacio-tiempo del aula. Como acción intencionalmente planificada, representa un locus para la construcción de conocimiento de manera colaborativa, que brinda condiciones para que el docente estimule el aprendizaje de los estudiantes. En este sentido, este artículo, extracto de la investigación titulada “Tecnologías, Alfabetización y Formación: itinerancias y tránsitos en la cultura digital”, tiene como objetivo reflexionar sobre la arquitectura de la clase de Lengua Portuguesa durante la Enseñanza Remota de Emergencia (ERE), en mayo de 2020 a septiembre de 2021. Presenta como participantes a 36 profesores que impartieron el componente de Lengua Portuguesa en los últimos años de la Educación Primaria durante este período y actuaron tanto a nivel estatal como municipal en la ciudad de Feira de Santana. Metodológicamente, la investigación presenta una base cualitativa y el análisis de contenido relacional como método de interpretación de la información. Elegimos como dispositivos el cuestionario en línea, que contiene 11 preguntas con enfoque mixto, disponible a través de la plataforma Google Forms, y el software de investigación cualitativa Nvivo. El estudio reveló desafíos experimentados por los docentes en la realización de clases sincrónicas, pero también destacó la enseñanza aprendizaje para el desarrollo de la práctica pedagógica en el contexto de la cultura digital, basada en valorar la interacción entre docente y alumno, la inclusión de interfaces digitales de manera comunicativa. en la práctica docente y la importancia de formar movimientos que valoren la experiencia y la realidad vivida por el docente.

**PALABRAS CLAVE:** Clase de lengua portuguesa. Práctica Pedagógica Reflexiva. Enseñanza Remota de Emergencia. Análisis de contenido de categorías. Software Nvivo.

## 1 PRIMEIRAS CONSIDERAÇÕES

O trabalho do professor, conforme nos apresenta Tardif (2009), representa uma atividade que se materializa por meio de dimensões sócio-humanas, superando, portanto, a centralidade em aspectos puramente técnico-cognitivos que, muitas vezes, ocupam lugar privilegiado no espaço-tempo aula. Assim, a atividade docente, na perspectiva atual, deve transgredir a sua própria codificação que estabelece espaços, tempos, objetos e *modus operandis* estáveis, para acolher movimentos experienciais e colaborativos no processo de organização da aula.

Nessa perspectiva, a aula, como construção social, tem seu sentido modificado a depender das conjunturas históricas, econômicas, sanitárias, políticas etc. que são vivenciadas pelos atores educacionais. Por isso, para Ferreira e Zen (2018), a sua realização não está ligada apenas a espaços físicos convencionais ou a protocolos fixos para o seu desenvolvimento. Portanto, a aula se constitui em ato que proporciona a realização de ações interativas dinâmicas e flexíveis. Então, “a aula é um espaço de formação humana e de produção cultural” (Veiga, 2011, contracapa).

Essas considerações iniciais nos levam a compreender a aula como espaço-tempo para a realização da prática pedagógica do professor, de forma reflexiva, dialógica e contextual. Em função disso, afirmamos que esse ato pedagógico deve fazer sentido a professores, estudantes, gestores e comunidade externa à agência escolar e atender a proposições de aprendizagem discentes de conteúdos cognitivos, éticos, estéticos, tecnológicos e sócio-políticos, que ultrapassam a construção enrijecida de saberes eminentemente disciplinares e/ou pertencentes ao ambiente escolar.

A aula, então, representa “[...] um conjunto de meios e condições pelos quais o professor dirige e estimula o processo de ensino em função da atividade própria do aluno no processo da aprendizagem escolar” (Libâneo, 1994, p. 45). Dessa forma, apresenta como um de seus eixos procedimentais a ação pedagógica, que deve assumir características para a sua realização, tais como colaboração (interação entre professores, estudantes, gestores, comunidade etc.), contextualização (adequação dos currículos às realidades sociopolíticas, educacionais, sanitárias, tecnológicas da época), flexibilização (reestruturação do planejamento de acordo com necessidades educativas, emocionais, comunitárias dos estudantes) e inovação (uso de novos(as) materiais, tecnologias, abordagens de ensino e atividades educacionais).

Assim, para a organização da aula, o professor deve levar em consideração essas características e situar o objeto de aprendizagem a partir de condições pedagógicas que atendam às especificidades de cada época. Por

exemplo, no contexto do Ensino Remoto Emergencial (doravante ERE<sup>1</sup>), a sala de aula física, que já possuía uma arquitetura familiar a estudantes e a professores – cadeiras enfileiradas, sinalização dos tempos de aula por um aviso sonoro, paredes delimitando os ambientes pedagógicos etc. –, foi reestruturada para outro espaço, agora em outra dimensão, pertencente à cultura digital.

Para Kenski (2018), a cultura digital nos oportuniza outras formas de interação, comunicação e compartilhamento de conhecimentos que, muitas vezes, não eram tão usuais no espaço-tempo aula tradicional. Isso porque, como amplia a autora, “Trata-se da ‘criação de uma outra cultura, com outros referenciais’. Uma ruptura com as culturas anteriores, seus conceitos e suas práticas sem, no entanto, exterminá-las integralmente” (Kenski, 2018, p. 140). Embora a cultura digital agregue aspectos da cultura do impresso, a primeira se desenvolve, em sua maior amplitude, em espaços virtuais acessados a partir das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC).

A ampliação do uso das TDIC na realização da aula, conforme ocorreu durante o ERE, revelou-nos a importância de desenvolvimento de outras atividades educacionais para o ensino, que atendam às possibilidades de acesso permanente e instantâneo a informações, a dados, a espaços de aprendizagem abertos, contínuos, alineares, pertencentes ao ciberespaço. Dessa forma, torna-se necessário refletir sobre a prática pedagógica do professor com vistas a problematizar a realização e a organização da sala de aula na esfera digital, fato evidenciado durante esse período.

Porquanto, este artigo tem como objetivo refletir sobre a arquitetura da aula de Língua Portuguesa durante a realização do Ensino Remoto Emergencial. Os participantes foram 36 professores da rede pública de ensino, da esfera estadual e da esfera municipal, que atuaram com o componente curricular nos Anos Finais do Ensino Fundamental, em uma localidade do interior do Estado da Bahia. Como horizonte metodológico, a pesquisa apresenta base qualitativa e a

---

<sup>1</sup> O ERE, uma reorganização do processo pedagógico escolar tradicional, correspondeu à realização da aula e à disponibilização de materiais didático-pedagógicos em plataformas e/ou ambientes on-line, em maior parte de forma síncrona, com o objetivo de promover a continuidade do cronograma educacional, mesmo que de forma adaptável ao desenvolvido em espaço físico. Foi ocasionado devido à proliferação da pandemia da Covid-19, no Brasil e no mundo, e ocorreu nas instituições locus de pesquisa de maio de 2020 a setembro de 2021.

análise de conteúdo relacional como método para interpretação das informações.

O dispositivo de pesquisa para a construção de informações foi o questionário on-line, contendo 11 questões, tanto objetivas quanto subjetivas, veiculado pela plataforma Google Forms, com disponibilização do link de acesso para os participantes via e-mail e enviado pelos órgãos de fomento das instituições educativas pertencentes a essas redes de ensino. O questionário ficou aberto para respostas no período de agosto a dezembro de 2021. Também, para revelar os achados da pesquisa, utilizamos o software para pesquisa qualitativa Nvivo. Este estudo corresponde a uma das problemáticas discutidas no questionário, que tem como centralidade a prática pedagógica e a organização do ato pedagógico aula durante o ERE.

## **2 ASPECTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DA PESQUISA**

Um dos elementos mais importantes do processo pedagógico, a aula se torna uma atividade organizada pelo professor com a finalidade de, por meio de uma prática pedagógica colaborativa, potencializar a aprendizagem do estudante. Por isso, realiza-se a partir do planejamento de espaço-tempos socioformativos, que propiciem condições materiais, intelectuais, emocionais, físicas etc., para que o estudante amplie sua aprendizagem, também quando se encontre fora do ambiente escolar. Por essa dinâmica, a aula, embora apresente-se como um devir, possibilita certa arquitetura que expressa relação entre o espaço de acontecimento da prática pedagógica e as formas de percepção, de interação, de expressão para a produção de conteúdo, a serem objeto de ensino durante a sua realização.

Portanto, ancoradas nas reflexões de Damis (2010), ao propor um movimento arquitetônico para a aula, o professor estabelece sentidos que ultrapassam os próprios papéis fixos atribuídos a docentes e a discentes, além de (re)construir caminhos que acolham, mas também ultrapassem a corporificação da aula a partir de conteúdos sistematizados, previamente

incluídos nos currículos escolares, bem como a utilização de recursos, meios e procedimentos didáticos tão naturalizados no ambiente escolar.

Por certo, a arquitetura da aula deve proporcionar meios que atendam aos estudos sobre a realidade, compreendendo-a não como um fim em si mesma; partir da reflexão sobre a formação social das pessoas, o que envolve aspectos econômicos, políticos, ambientais, sanitários etc.; e compreender eventos, ações e relações que surgem como fenômeno da própria sociedade. Por isso, enfatizamos que a aula, como processo arquitetônico em constante (re)construção, realiza-se a partir de multicenários espaciais, multiconteúdos educacionais, multiações didáticas e multiatividades pedagógicas.

Durante o ERE, a arquitetura da aula sofreu constantes modificações quanto ao cenário, conteúdos, materiais didáticos e atividades, o que convocou os professores a movimentos de (re)organização de práticas pedagógicas e de utilização de mídias que atendessem ao universo da cultura digital. Em um piscar de olhos, o trabalho de ensinar, que já se constitui em uma atividade complexa, sofreu alteração em seus modos de realização –, a exemplo da redução de carga horária dos componentes disciplinares, o que levou o professor a selecionar conteúdos curriculares a serem ministrados –, tornando a docência um trabalho mais flexível e situado.

Concordamos com Tardif (2009, p. 46) quando nos diz que, devido ao seu caráter flexível, a docência “começa a ser apresentada como um trabalho fortemente contextualizado [...], marcado principalmente pelas contingências da situacionais”. Nesse sentido, o autor destaca que ela é concebida como um “artesanato”, que também se molda a depender de contextos de urgência, pois “o “saber ensinar” parece um recurso exclusivo da vivência, da experiência pessoal, até da história anterior, familiar ou escolar” (Tardif, 2009, p. 46).

De fato, embora o trabalho docente implique uma certa regularidade nas ações educativas, tais como a realização de aulas, a proposição de atividades, o desenvolvimento de currículo etc., deve ser realizado, também, atentando-se a situações contextuais, espaciais, temporais que orientam a sociedade. Assim, durante o ERE, em que o locus educativo migrou para o ciberespaço, as TDIC

(a partir das interfaces virtuais, a exemplo do Google Meet, Google Classroom, Plataforma Teams, entre outras) tornaram-se meios potencializadores da aula.

Isso reverberou na necessidade de construção de outras formas de ensinar, que se desvinculassem do ato educativo como prática reprodutiva de conhecimentos homogêneos e da utilização de dispositivos pedagógicos apenas impressos, para outras maneiras que estimulassem a participação dos estudantes no processo de aprendizagem, de forma colaborativa e compartilhada. Essa concepção, portanto, contribuiu para a modificação da própria organização da prática pedagógica durante o ERE, ocasionando deslocamentos didáticos na realização da aula de Língua Portuguesa (LP).

Historicamente, a aula desse componente curricular apresentou como objeto de ensino as estruturas gramaticais da língua, a partir de aspectos normativos e formais, e com materialidade impressa que, como acionados no ato pedagógico, pouco incentivava a formação sociodiscursiva e humanística dos estudantes. Nesse sentido, o aprender se tornou resultado de memorização de regras abstratas e descontextualizadas, ao passo em que o conteúdo pedagógico, muitas vezes, era organizado de forma fixa e determinada a priori pelo professor.

Ratificando essa realidade, Antunes (2003), em sua clássica obra “Aula de Português”, apresenta que a prática de ensino em relação aos eixos norteadores da língua – leitura, escrita, oralidade e gramática –, embora possamos presenciar em muitas instituições escolares sinais de mudança, mantém, em certo grau, a reprodução de práticas pedagógicas homogêneas, a utilização de materiais didáticos padronizados, além da presencialidade quase que exclusivamente de mídias analógicas ou impressas.

Entretanto, na cultura digital, em que as TDIC são amplamente utilizadas em diversas agências sociais, o trabalho do professor se torna cada vez mais desafiador. Por essa conjuntura, esperamos que o professor supere um modelo passivo de prática pedagógica para a promoção de ambiente colaborativo; de uma abordagem conteudista no espaço-tempo aula para outro modo que valorize a experiência e a construção de conhecimento; de uma educação com

conteúdo global para outra que também (e principalmente) atenda a aspectos locais e situados dos atores educacionais.

Por certo, como a aula de LP deve envolver uma discussão a respeito da língua/linguagem como um produto cultural, social e historicamente situado, é importante que o estudante dialogue com a diversidade de mídias presentes nas relações interacionais atuais, a exemplo das TDIC. No ato pedagógico aula de LP, portanto, é necessária a incorporação de novas interfaces, tendo em vista que, como afirmam Nóvoa e Alvim (2002, p. 36), “Hoje, não é possível pensar a educação e os professores sem uma referência às tecnologias e à “virtualidade”. Vivemos conexões sem limites, num mundo marcado por fraturas e divisões digitais”.

As TDIC, entretanto, apresentam-se por uma realidade polifacetada: “não apenas em forma de objetos e conjuntos de objetos, mas também como sistemas, como processos, como modos de proceder, como certa mentalidade” (Cupani, 2016, p. 12). Dessa forma, correspondem a formas de conhecimento que reverberam, a depender da época, em ações interativas e comunicativas. Também, oportunizam a veiculação de novas/outras formas textuais que são lidas, compartilhadas e produzidas no ciberespaço e apresentam modalidades e semioses características do locus, ao agregar movimento, som, imagem etc.

A realização da aula de LP mediada pelas TDIC durante o ERE, por conseguinte, contribuiu para a flexibilização, adaptação e integração das realidades textuais presentes na cultura digital àquelas que já são tradicionalmente acionadas na prática pedagógica. Agora, o e-mail, por exemplo, passou a ter significação no processo de interação entre professores, estudantes, gestão escolar; os memes contribuíram para a compreensão da realidade social ocasionada pela pandemia da Covid-19; os posts de redes sociais passaram a se constituir como objeto de ensino de língua por seu potencial argumentativo e informativo.

Em outros termos, o processo de ensino, através da aula on-line, possibilitou o encontro entre estudantes, professores, realidade social e conteúdos de ensino de LP. No entanto, existiram tensões, desafios e aprendizagens no processo de realização da prática pedagógica. Este recorte

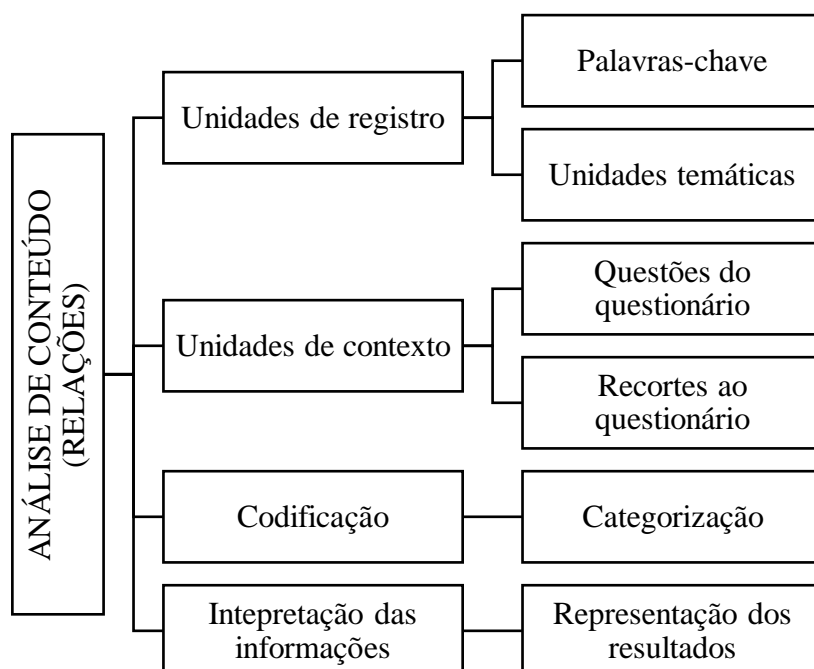


da pesquisa supracitada, portanto, discuti sobre as escolhas do professor e as realizações pedagógicas durante a atuação desse docente no ERE. Para tanto, correspondeu a uma pesquisa de abordagem qualitativa e teve como método para a análise das informações a análise de conteúdo.

Conforme apresenta Bardin (2016, p. 37), a análise de conteúdo, “é um conjunto de técnicas de análise das comunicações” (grifos da autora). Como um método multifacetado, estrutura-se por diferentes “técnicas” para a análise, dentre elas, a análise relacional. Por essa vertente, procuramos extrair do corpus – constituído pelas respostas dos 36 professores ao questionário on-line – relações (ou coocorrências) que indicassem elementos comuns para a mesma unidade de contexto (aqui, correspondeu às questões que compuseram o questionário).

Para a realização da análise das informações, foram seguidos os procedimentos apresentados na figura 1:

Figura 1: Procedimentos para a análise de informações da pesquisa



Fonte: Criado pelos autores, inspirados em Bardin (2016)

Com isso, a organização do método se deu a partir de quatro etapas, a que chamaremos de: i) escolha das unidades de registro; ii) escolha das unidades de contexto através da análise dos recortes das repostas ao questionário; iii) codificação dos enunciados, tendo em vista a presença e/ou ausência dos registros das unidades de contexto; e iv) interpretação de informações a partir dos elementos que constam nos registros/enunciados dos participantes. A primeira etapa do método consistiu na i) escolha das unidades de registro, a partir da organização das palavras-chave que emergirem do corpus.

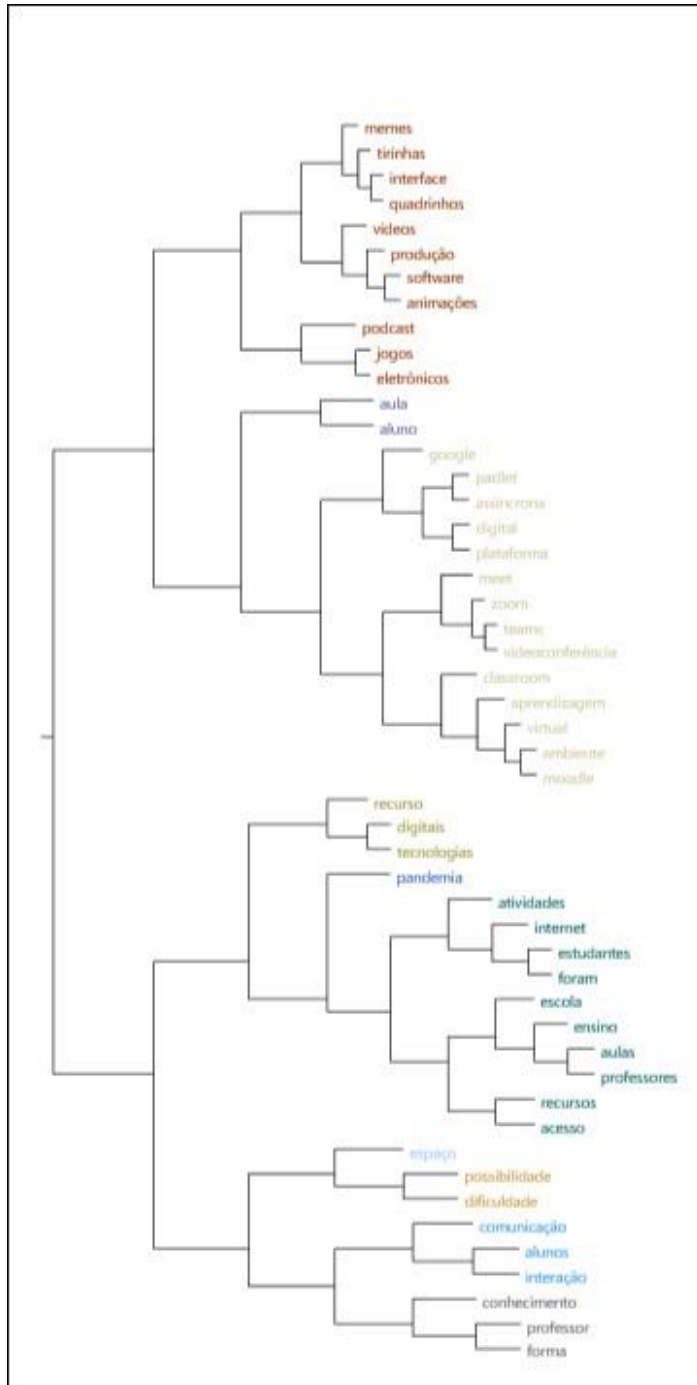
Para essa realização, utilizamos o software para pesquisa qualitativa Nvivo, através da interface análise de cluster. Como apresenta Flick (2009), o uso de softwares na pesquisa qualitativa se tornou mais constante, desde a década de 80. Dessa forma, a introdução de Computer Assisted Qualitative Data Analysis Software (CAQDAS<sup>2</sup>) apresenta vantagens para o processo de pesquisa, tais como possibilita maior velocidade de manuseio e de emersão de informações para a análise; apresenta análises mais objetivas e fidedignas, com menor interferência da subjetividade do pesquisador; oportuniza o trabalho colaborativo, a partir do compartilhamento de informações.

Nesse sentido, ao incluirmos as respostas subjetivas dos professores na interface, foram revelados os agrupamentos que constam na figura 2:

---

<sup>2</sup> Softwares de análise de dados qualitativos com auxílio de computador.

Figura 2: Apresentação das unidades de registro reveladas pela pesquisa



Fonte: Criado pelos autores, a partir do software para pesquisa qualitativa Nvivo

A interface do Nvivo denominada de análise de cluster tem como finalidade apresentar agrupamentos de palavras-chave ou de categorias que, quando analisados, podem revelar padrões de semelhança em relação ao

fenômeno de pesquisa. Após a interpretação dos agrupamentos gerados, foram organizadas unidades temáticas que contribuíram para a análise do corpus.

Os agrupamentos nos revelaram unidades temáticas importantes a serem analisadas em pesquisas que discutem sobre a prática pedagógica do professor, materializadas no espaço-tempo aula, e o ensino de Língua Portuguesa na cultura digital, principalmente em relação ao ERE. Dessa forma, emergiram as seguintes unidades, elementos essenciais para a interpretação do corpus: a) TDIC e aula de Língua Portuguesa durante o ERE; e b) TDIC e prática pedagógica durante o ERE.

Com as unidades temáticas reveladas, procedemos à segunda etapa da pesquisa: ii) escolha das unidades de contexto através da análise dos recortes das repostas ao questionário. Na oportunidade, foram organizados recortes dos enunciados apresentados pelos professores, no sentido de contribuir para a explicação das unidades temáticas exploradas. No total, foram analisadas 180 respostas dos 36 professores participantes para, então, realizarmos a terceira etapa – iii) codificação dos enunciados –, tendo em vista a presença e/ou ausência dos registros das unidades de contexto.

A codificação dos enunciados correspondeu ao momento de identificação das ocorrências das palavras-chave (TDIC, Prática Pedagógica, aula de Língua Portuguesa, interfaces digitais) à luz das unidades temáticas nos fragmentos analisados para, em seguida, serem interpretadas com vista à teoria que ancora este estudo. Portanto, dessa etapa, identificamos que em todas os registros que compõem o corpus da pesquisa foram encontradas as unidades temáticas TDIC, interfaces e planejamento escolar, TDIC e aula de Língua Portuguesa no ERE, TDIC e prática pedagógica durante o ERE reveladas pela análise de cluster. Essas unidades e as palavras-chave que as constituem nos permitiram alcançar a última etapa da pesquisa: iv) interpretação de informações a partir dos elementos que constam nos registros/enunciados dos participantes.

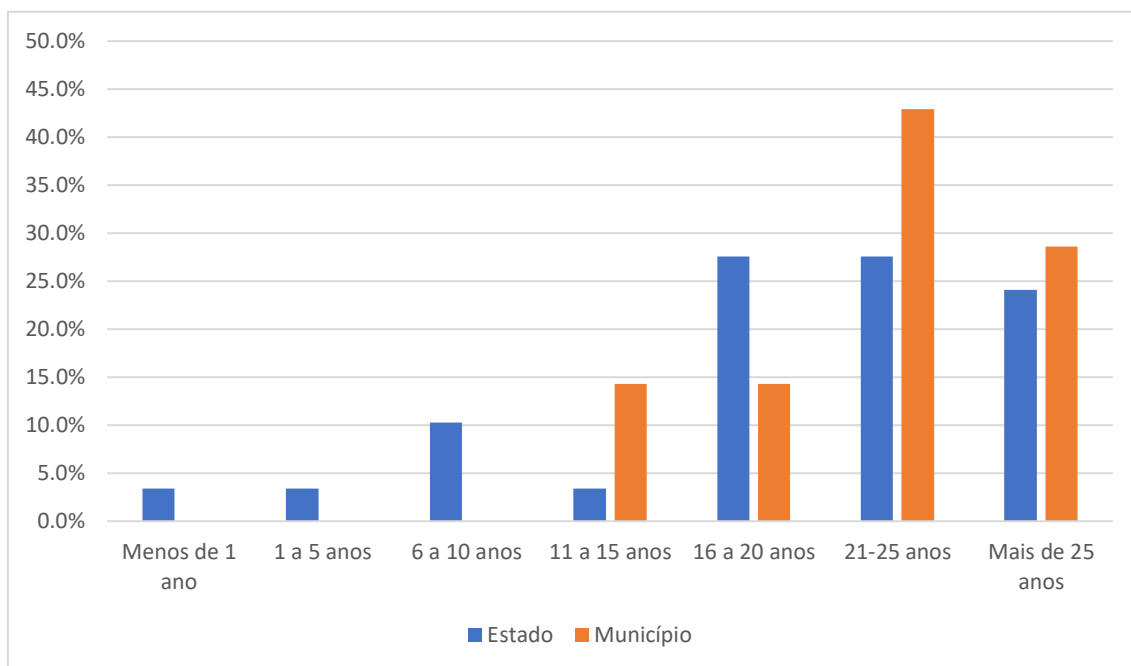
Os participantes da pesquisa foram 36 professores que atuaram com o componente disciplinar Língua Portuguesa nos Anos Finais do Ensino Fundamental durante o período do ERE, na esfera pública estadual e na municipal, em uma localidade do interior da Bahia. Dos professores, 31 deles

atuam em escolas situadas em espaços urbanos e, com isso, têm possibilidade de melhor conexão com a internet, por meio de banda larga com maior qualidade, e cinco atuam em instituições localizadas em espaços rurais, em que a conexão apresenta certa intermitência, o que dificultou, em alguns momentos, a realização das aulas no ERE.

Quanto à atuação nas esferas educacionais, 28 docentes exercem a função profissional em apenas uma rede de ensino (estadual ou municipal); entretanto, oito participantes da pesquisa informaram que, para a complementação de carga horária, ministram aulas em duas unidades escolares, da mesma rede de ensino, ocasionando, dessa forma, outras necessidades no trabalho do professor. A essas necessidades, referiram-se à reorganização de planejamentos para atender aos estudantes das distintas localidades, diferenças de infraestrutura nas escolas, o que reverbera em limitação na realização de atividades pedagógicas, ampliação no deslocamento, limitando o tempo para a execução de outras atividades da docência e, por fim, participação em atividades administrativas nos dois espaços, o que também gera ampliação na jornada de trabalho.

Outro fator que consideramos importante para o enfrentamento de situações excepcionais, a exemplo da realização do ERE, diz respeito ao tempo de experiência no exercício do magistério. Nesse sentido, a pesquisa nos mostrou a realidade evidenciada no gráfico 1:

Gráfico 1: Tempo de atuação na docência



Fonte: Criado pelos autores, a partir do software para pesquisa qualitativa Nvivo

O tempo de serviço dos participantes na docência situa-se, em sua maioria, entre 16 e 20 anos na rede estadual e entre 21 e 25 anos na municipal. Portanto, as duas redes de ensino possuem professores com maior experiência na prática pedagógica o que, por certo, contribuiu para a organização de ações mais criativas e inovadoras para superar os desafios da profissão, inclusive os que foram vivenciados durante o ERE: reestruturação da aula para atender a especificidades da cultura digital e ao perfil de acesso dos estudantes; organização de situações educacionais que promovam o envolvimento e o engajamento dos estudantes nas atividades pedagógicas síncronas; visualização do ciberespaço como locus educativo para a promoção da aprendizagem reflexiva etc.

Além dessas características, todos os docentes envolvidos na pesquisa ampliaram a formação para além do curso de graduação, sendo que 55% dos que atuam na rede estadual possuem o curso de Pós-graduação *stricto sensu*, em nível de mestrado, e 71,4% dos docentes da esfera municipal já realizaram, ao menos, um curso de Pós-graduação *lato sensu*, em nível de especialização.

Para além dessas titulações, continuam envolvidos em processos de formação continuada, sendo que 71,4% dos professores do município já realizaram uma formação que tivesse como campo de estudo as TDIC, sendo o número ainda maior em relação aos docentes do Estado, que correspondeu a 86,2%. Entretanto, consideraram que essas formações ofereceram preparação razoável para a realização do ensino, em sua totalidade, mediadas por interfaces digitais.

### **3 ANÁLISES E DISCUSSÕES**

Refletir sobre a prática pedagógica do professor em sala de aula é um importante recorte de estudo para o campo educacional na atualidade. Nesta pesquisa, partimos da concepção de prática pedagógica como ação realizada pelo docente, de forma intencional, que reverbera em mecanismos que estimulam o aprendizado e a motivação do estudante, tanto na própria aula quanto em outros espaços educacionais. Por isso, essa atividade do trabalho docente deve considerar, em sua realização, aspectos do contexto cultural, social, econômico, político, sanitário em que estudantes e comunidades estão inseridos.

Conforme evidencia Zabala (1998), a prática docente, por se constituir em um processo complexo, deve ocorrer de forma reflexiva. Assim, o autor defende que essa ação não se reduz apenas ao momento em que o professor ministra aulas na escola, mas está relacionada com a formação cidadã do estudante. Por isso, afirma que

É preciso insistir que tudo quanto fazemos em aula, por menor que seja, incide em maior ou menor grau na formação de nossos alunos. A maneira de organizar a aula, o tipo de incentivos, as expectativas que depositamos, os materiais que utilizamos, cada uma destas decisões veicula determinadas experiências educativas [...] (Zabala, 1998, p. 29).

Acreditamos que a formação cidadã do estudante na cultura digital perpassa por ações pedagógicas que valorizem a inclusão de interfaces digitais, de forma crítica e autoral, tanto em atividades da sala de aula, quanto as que são desenvolvidas em outros espaços para além dos muros da escola. Dessa

forma, é necessário, então, problematizar a atuação do professor e a organização da aula como espaço-tempo que favorece à aprendizagem cooperativa em rede.

Durante o ERE, foi necessário ao professor planejar atividades com as TDIC para as quais muitos deles não se sentiam preparados, embora já utilizem esses meios de forma constante em atividades realizadas até mesmo no espaço escolar, mas nem sempre ligadas à ação de ensino. Sobre isso, a pesquisa revelou que 63,8% dos participantes afirmaram se sentir razoavelmente preparados ou pouco preparados para o exercício da docência mediado pelas TDIC durante as atividades síncronas do contexto educacional pandêmico. Logo, compreenderam que foi um grande desafio ministrar aulas on-line durante quase um ano de atividades pedagógicas de forma remota, o que os colocou em uma posição de constantes aprendizes.

Para Kenski (2018, p. 79),

A nova lógica da sociedade da informação traz o professor para o meio do grupo de aprendentes. O professor passa a encarar a si mesmo e a seus alunos como uma “equipe de trabalho”, com desafios novos e diferenciados a vencer e com responsabilidades individuais e coletivas a cumprir.

Na cultura digital, as TDIC podem oportunizar outras relações e racionalidades educacionais, ao possibilitar a cultura do compartilhamento, da integração, da colaboração, da participação nas etapas do processo educativo. Isso gera necessidade de novo ethos para a prática pedagógica, o que vai reverberar no modo de acionar a aula como fenômeno para a construção do conhecimento. Dessa forma, embora tenham sentido certa dificuldade em incluir as TDIC na aula de LP nesse contexto educacional, visualizamos que os professores dialogaram com uma diversidade de interfaces digitais, tais como as apresentadas na figura 3:



Figura 3: Frequência de palavras em relação às interfaces utilizadas pelo professor no momento de aula síncrona no ERE



Fonte: Criado pelos autores, a partir do software para pesquisa qualitativa Nvivo

As informações da pesquisa nos mostram que as interfaces para videoconferência foram as mais utilizadas por 34 dos 36 docentes nas aulas síncronas, principalmente o Google Meet, Zoom e Microsoft Teams. Também, foram acionadas plataformas digitais como repositórios de atividades, a exemplo do Google Classroom e do Padlet, bem como do aplicativo de mensagem WhatsApp. No entanto, nesses contextos, ficou evidenciado que as TDIC foram agenciadas mais como ferramentas ou recursos que contribuiriam para a realização da aula, muitas vezes, no formato expositivo, minimizando o caráter de construção de conhecimento e de difusão de linguagens que caracterizam esses artefatos.

A partir dessas interfaces síncronas, é possível aos interagentes ter acesso ao ciberespaço, pois elas, ao ver de Lévy (2008), contribuem para a definição do modo de captura da informação oferecida aos atores da

comunicação. Por conseguinte, como meios interativos, as interfaces possibilitam a coconstrução da própria prática pedagógica, ao ampliar os modos de linguagem a serem utilizados na aula, tais como: apresentação e compartilhamento, por qualquer pessoa na sala virtual, de mídias oral, verbo-visual, imagética; construção interativa de mensagens pelo chat on-line; utilização de lousa interativa para a construção colaborativa de conteúdos durante as aulas; espaço de criação e de socialização de textos multiletrados, colaborativos e autorais etc.

Das interfaces mencionadas, as mais utilizadas pelos docentes foram as que compõem o pacote G-suíte for education (Classroom, Meet, Drive e Forms), as de videoconferência (Teams), o repositório Padlet, Ambiente Virtual de Aprendizagem Moodle e outros softwares para construção de áudio, texto e imagem. Quando perguntamos aos professores como foram realizadas as práticas pedagógicas ao utilizarem essas plataformas/interfaces, verificamos que alguns docentes, ademais da percepção dessas TDIC como ferramentas, ampliaram a sua significação e promoveram usos inventivos para esses meios, conforme confirmamos nos relatos a seguir, transcritos do questionário:

Participante 14: Toda terça-feira aconteciam nossos encontros síncronos pelo Meet, sempre utilizando a mesma sala, que ficava salva na descrição do grupo do whatsapp e na sincronização das agendas. Inicialmente, conversávamos um pouco sobre assuntos diversos que eles levantavam antes da explanação do conteúdo. O conteúdo da aula era apresentado por meio de compartilhamento de tela. O material da aula, as atividades, os avisos e demais ações pré/pós encontro síncrono eram postados no Classroom para ciência dos ausentes e revisão dos presentes. O Form, mentimeter e o padlet foram utilizados tanto para mobilizar discussões durante encontros como para avaliar a aprendizagem.

Participante 15: Em uma das escolas onde atuo, as aulas remotas foram desenvolvidas com a utilização do Google Classroom e do Google Meet, já que estávamos utilizando um ambiente muito propício para a interação e criatividade, pensamos em proporcionar ao aluno formas dinâmicas de exploração para o conteúdo. Na disciplina de Língua Portuguesa, os conteúdos são de gramática e literatura, dessa forma, para gramática, utilizamos um quizz do site <https://wordwall.net/>, com perguntas que envolviam o cotidiano da sala de aula e o assunto específico. Segundo relato dos

alunos, nem parecia uma atividade avaliativa, encararam como um joguinho. Para o conteúdo de literatura, selecionamos três contos para que os alunos elaborassem um podcast, nele contendo os critérios específicos. Eles receberam junto com os critérios, a rubrica indicando o que seria avaliado e a pontuação para cada item.

Participante 24: Nas aulas síncronas eu utilizava o Google Meet. Sempre utilizava o mesmo link de uma única sala durante todo o semestre, facilitando entrada das e dos discentes no ambiente virtual. Esse link da sala que criei no Google Meet, que nunca travou, estava sempre na descrição dos grupos de WhatsApp criados para cada turma, e, mesmo assim eu fazia uma chamada interativa pelo WhatsApp sempre antes de começar cada aula, comentando com um pequeno resumo sobre o que teríamos na aula e copiava o link para entrar na sala no texto, mesmo estando já na descrição do grupo, utilizando gifs e memes para alegrar a chamada. Nas aulas assíncronas, eu utilizava o Classroom, onde eu disponibilizava todo o material que era necessário para o desenvolvimento das aulas, as atividades de coletas de dados para as avaliações eram feitas via Google forms, e também utilizava o WhatsApp e o e-mail para tirar as dúvidas em plantões pedagógicos com dia e hora marcados.

Participante 34: Como as aulas foram divididas em momentos síncronos e assíncronos, combinei o cronograma de atividades com os estudantes previamente via Google Classroom e Meet (em algumas turmas, também, por meio do Whatsapp) e, a partir de então, passamos a utilizar especialmente o Classroom para o compartilhamento de informações sobre as aulas e atividades propostas. Por meio da plataforma do Classroom, utilizamos o Google Forms para inúmeras atividades (inclusive para as avaliativas), o Google Docs para a produção de textos (inclusive, em alguns momentos, para a prática da escrita colaborativa, a qual se deu também por meio do uso do Jamboard e de aplicativos para a construção de mapas mentais, como, por exemplo, o MindMeister). Outro aplicativo utilizado, durante as aulas, para a criação de vídeos sobre alguns dos conteúdos estudados, foi o TikTok. Para compartilhar vídeos criativos com orientações direcionadas para os estudantes, utilizei o aplicativo Benime. Além disso, os alunos foram convidados a produzir HQs por meio do uso de ferramentas digitais, como o Storyboard That.

Os relatos apresentados evidenciaram que, mesmo com dificuldades pedagógicas em certo ponto, limitação de infraestrutura de estudantes para acompanhar as propostas didáticas desenvolvidas pelo professor ao longo dos encontros, mediada pelas TDIC, muitos docentes utilizaram da criatividade e da inventividade para a realização da aula de LP que, realmente, promovesse

aprendizagens mais significativas aos estudantes. Também, preocuparam-se para que essas atividades fossem acessíveis a eles, de forma a respeitar condições de acesso tecnológico e de infraestrutura técnica dessas pessoas para a construção de conhecimentos.

Nesse sentido, entendemos que os docentes interagiram, durante a atividade de ensino, com interfaces e materiais pedagógicos, com a finalidade de criar ações didáticas que promovessem, no espaço-tempo aula, protagonismos dos estudantes e ultrapassassem a significação instrumental das TDIC. Assim, introduziram metodologias ativas à atividade de ensino, ao procurarem criar situações de aprendizagem em que os participantes da interação se constituíram como pessoas que agem, refletem, problematizam, constroem conhecimentos sobre conteúdos reverberados na aula. Conforme apresentam Valente, Almeida e Geraldini (2017, p. 464), a literatura atual conceitua metodologias ativas como

[...] estratégias pedagógicas para criar oportunidades de ensino nas quais os alunos passam a ter um comportamento mais ativo, envolvendo-os de modo que eles sejam mais engajados, realizando atividades que possam auxiliar o estabelecimento de relações com o contexto, o desenvolvimento de estratégias cognitivas e o processo de construção de conhecimento.

Intuímos que as TDIC, como forma de proporcionar a realização das aulas síncronas, necessitaram ser utilizadas para além de uma racionalidade técnica ou instrumental; mas de maneira que integrassem espaços educativos e tempos que propiciassem as aprendizagens. Também, como apresentado no questionário, foi importante ao professor reestruturar a metodologia de ensino: de aulas quase que exclusivamente expositivas, como geralmente acontece na sala de aula física presencial, para outras formas de ensinar que estimulassem a descoberta, a pesquisa, a realização de atividades reflexivas, a ampliação das materialidades textuais etc., agora disponíveis em maior parte no ambiente virtual.

Durante o ERE, então, compreendemos que ocorreu uma reestruturação no trabalho do professor, a partir da ampliação de papéis relativos à docência.

Por esse entendimento, concordamos com Morán (2015, p. 24), quando expõe que:

O papel do professor é mais o de curador e de orientador. Curador, que escolhe o que é relevante entre tanta informação disponível e ajuda a que os alunos encontrem sentido no mosaico de materiais e atividades disponíveis. Curador, no sentido também de cuidador: ele cuida de cada um, dá apoio, acolhe, estimula, valoriza, orienta e inspira. Orienta a classe, os grupos e a cada aluno. Ele tem que ser competente intelectualmente, afetivamente e gerencialmente (gestor de aprendizagens múltiplas e complexas).

Entretanto, como destaca Morán (2015), para que aconteça essa mudança na própria concepção da aula, tornam-se necessárias outras compreensões da função da educação escolar e das atividades do professor, além do constante incentivo para a participação dos estudantes nos processos didáticos. Embora muitos docentes, por iniciativa pessoal, tenham buscado reorganizar suas aulas e atender ao “espírito do tempo” que vivenciamos, a pesquisa nos revelou alguns desafios no percurso de utilização das TDIC na prática pedagógica durante o ERE, tais como os demonstrados na figura 4:

Figura 4: Desafios da realização da aula mediada pelas TDIC, durante o ERE



Fonte: Criado pelos autores, a partir do software para pesquisa qualitativa Nvivo

O maior desafio para a realização da prática pedagógica durante o ERE, segundo informações da pesquisa, foi o acesso dos estudantes às TDIC, com boa qualidade de conexão e de espaço de armazenamento de dados, para

acompanhar os conteúdos explorados em cada aula e, assim, interagir com os professores em momentos síncronos. No entanto, embora a ausência de equipamentos tecnológicos, como mencionados pelos participantes, possa dificultar a itinerância de adolescente e de jovens a alguns ambientes da cultura digital, afirmamos que, para além desses recursos, é necessário proporcionar aos estudantes formas para que atuem nesses espaços como criadores de conteúdos e não apenas consumidores de informações já disponíveis nas redes.

Nesse sentido, a pesquisa nos convoca à discussão sobre os sentidos da inclusão digital no processo educativo, provocando-nos a ampliar o olhar sobre essa questão. Resgatamos um estudo de Lemos (2003) que contribui para o entendimento da ideia de inclusão digital necessária na atualidade (fato esse ratificado no ERE): a inclusão social por meio das TDIC ultrapassa o acesso aos artefatos, tais como notebooks, smartphones, tablets etc.; mas se agencia pela habilidade cognitiva dos estudantes em compreender as especificidades e as mudanças nos modos de agir propiciados pela cultura digital em relação à participação, ao questionamento, à produção, à transformação de conteúdos, o que ocasionou uma outra sociedade interligada por meio de redes virtuais. Portanto, ainda segundo o autor, “Entendo inclusão como habilidade cognitiva para dominar, mudar, desconstruir discursos e alterar as rotas dos produtos prêt-à-porter das fábricas de ilusões” (Lemos, 2003, p. 2).

Em contrapartida, ao ver de Castells (2005, on-line),

Um excluído digital tem três grandes formas de ser excluído. Primeiro, não tem acesso à rede de computadores. Segundo, tem acesso ao sistema de comunicação, mas com uma capacidade técnica muito baixa. Terceiro, (para mim é a mais importante forma de ser excluído e da que menos se fala) é estar conectado à rede e não saber qual o acesso usar, qual a informação buscar, como combinar uma informação com outra e como a utilizar para a vida.

Afirmamos, então, que um dos principais pontos a serem observados em relação à inclusão digital diz respeito aos modos de participação dos estudantes nas redes digitais. O ERE, então, representou um espaço-tempo propício ao professor para estimular a participação ativa, responsável e autônoma do

estudante nos ambientes digitais. Todavia, essa função se tornou desafiadora para o docente, tendo em vista a outros fatores mencionados por eles, tais como: tempo disponível para a aula, que foi reduzido durante esse período; redução da interação professor-estudante, tendo em vista que os estudantes pouco se comunicavam com os participantes da aula; ampliação do trabalho docente, o que ocasionou sobrecarga para o professor; sentimento de solidão vivenciado pelo docente, devido à realização de outro tipo de sociabilidade, agora, em tempo atual; sensação de falta de compromisso dos estudantes ao não participarem de forma ativa das aulas e/ou cumprirem as atividades destinadas ao componente disciplinar.

Ainda que tenham vivenciado desafios, a pesquisa nos mostrou as aprendizagens conquistadas durante a realização das aulas síncronas no ERE. Em vista disso, dificuldades foram superadas, autoformações foram realizadas, inovações foram construídas. Dentre essas aprendizagens, os professores destacaram como as que mais geraram implicações para a prática pedagógica (inclusive para o período pós-ERE) foi o conhecimento de interfaces digitais com as quais pouco interagem, anteriormente, dentre elas Padlet, Google Meet, Teams, Zoom, Mentimeter, Quiz, dentre outras.

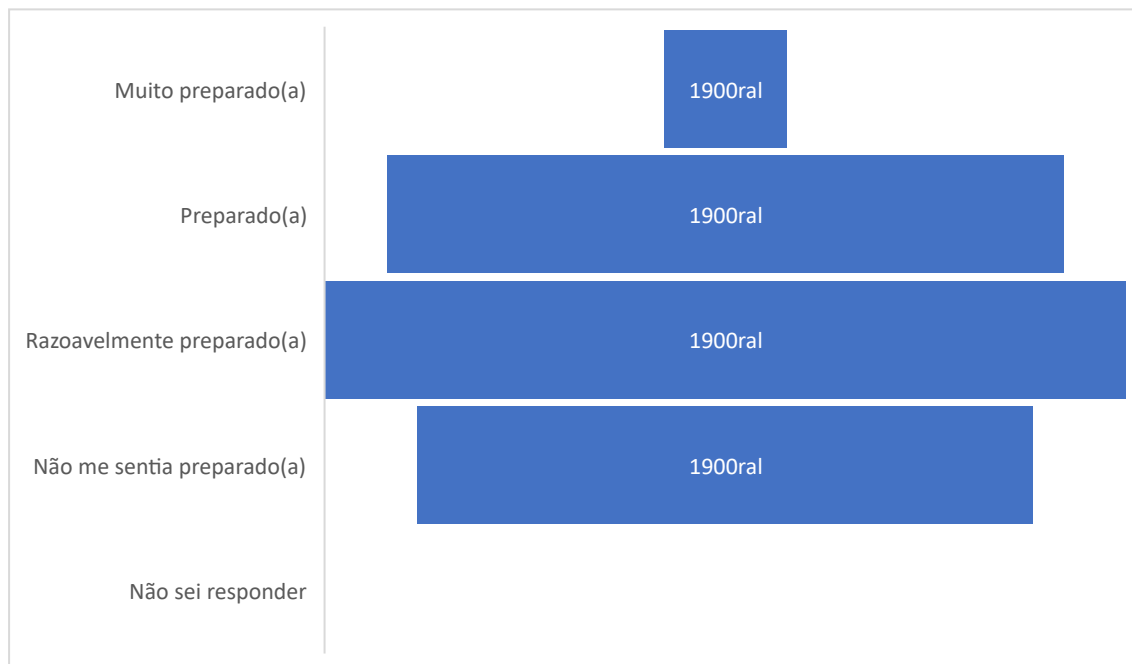
As plataformas/interfaces possibilitam a ampliação da interação professor-estudante, promovendo a interatividade. Para Silva (2004), a interatividade compreende o modo de comunicação em que a emissão e a recepção são construídas por um processo de cocriação de mensagem. Dessa forma, “A mensagem só toma todo o seu significado sob a intervenção do receptor que se torna, de certa maneira, criador” (Silva, 2004, p. 7). Portanto, a comunicação ultrapassa a função de apenas comunicar, mas também pressupõe a disponibilização de inúmeras formas de intervenção sobre a mensagem pelos interlocutores.

Nas aulas ministradas no ERE, a interatividade ocorreu de duas formas: síncrona (espaço-tempo atual) e assíncrona (momento posterior ao atual). Portanto, para manter a aula interativa, embora tenha sido uma das ações mais desafiadoras para a docência mediada pelas TDIC, alguns meios foram utilizados: interfaces bidirecionais assíncronas (a exemplo do Google

Classroom), interfaces unidirecionais (exibição de filmes pela plataforma YouTube) e multidirecionais (aulas por videoconferência) etc.

Compreendemos que a cultura digital promove diferentes formas interacionais, que interligam múltiplas culturas textuais, construídas por “[...] meio da interconexão das mensagens em si, por meio de sua vinculação permanente com as comunidades virtuais em criação que lhes dão sentidos variados em uma renovação permanente” (Lévy, 1999, p. 15). Portanto, para isso, os professores devem se sentir preparados para o exercício da atividade docente, em momentos excepcionais, como o que vivenciamos durante a pandemia da Covid-19, ou na atualidade, quando retornaram à realidade das aulas presenciais nos espaços escolares. Como informação importante do estudo, verificamos que mais de 36% dos professores declararam sentir razoável dificuldade em relação à realização da aula por meio das TDIC, conforme o gráfico 2:

Gráfico 2: Dificuldade do professor em relação à realização da aula por meio das TDIC



Fonte: Criado pelos autores.



As informações do gráfico 2 nos apresentam a importância de ampliar investimentos na formação do professor<sup>3</sup>. Entretanto, trata-se de movimentos que superem o caráter instrumental das TDIC, de como as utilizar enquanto recurso pedagógico para um entendimento desses meios como produto de uma cultura e um conjunto de conhecimentos que fazem parte de uma época. Por isso, entendemos se tratar de uma formação com bases reflexivas, descentralizadas e cooperativas; que favoreçam situações de aprendizagem do professor em relação à sua própria atuação profissional.

Por fim, concordamos com Morán (2007, p. 32) quando reflete que “Ensinar e aprender exigem hoje muito mais flexibilidade espaço-temporal, pessoal e de grupo, menos conteúdos fixos [...], variedade de fontes de acesso, com aprofundamento da sua compreensão [...]”. Portanto, para a prática pedagógica do professor de LP, para além do período do ERE, entendemos ser importante a construção de competências e de habilidades docentes que contribuam para a sua atuação por outros artefatos, dispositivos, interfaces, conteúdos na sala de aula, tanto física, quanto virtual. Nesse sentido, o trabalho docente torna-se uma atividade dinâmica e complexa, tal qual a vida e as excepcionais que ela nos provoca.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O resultado da pesquisa, embora aqui apresentada a partir de um recorte, inquietou-nos para a compreensão da atividade docente no sentido de problematizar a realização da aula de LP, durante o ERE. Partimos da concepção de que a educação escolar deve atender a questões de seu tempo, tanto em relação a estruturas econômicas, políticas, sociais, sanitárias, quanto aos conteúdos e às formas de interação disponíveis para a relação entre professor e estudante.

---

<sup>3</sup> A partir dos resultados parciais da pesquisa “Tecnologias, Letramentos e Formação: itinerâncias e transições na cultura digital”, resolução CONSEPE 026/2021, iniciado em março de 2021, foi proposto o curso de Especialização em Educação na Cultura Digital- UAB UEFS, resolução CONSEPE 133/2022, iniciado em 08 de maio de 2023.

Ademais, a partir da incorporação das TDIC como meio para o desenvolvimento da prática pedagógica, superamos a ideia do espaço-tempo aula como lugar da reprodução vazia de conhecimentos, que tem como centralidade conteúdos já fixamente estabelecidos pelos currículos educacionais, formado pelo paradigma de uma educação bancária. Ou seja, esperamos a transgressão de um caráter unidirecional de interação no espaço-tempo aula, sendo o professor o principal agente do processo educativo, para outro horizonte, com ênfase no processo de aprendizagem dos estudantes.

Portanto, a mediação das aulas pelas TDIC durante o ERE potencializou formas para a inovação e para a reflexão sobre a prática pedagógica em momentos síncronos no ciberespaço. Todavia, a pesquisa também nos evidenciou desafios postos às instituições educativas, que partem da ordem da formação de professores, mais contextualizada e situada, para a compreensão das interfaces e das plataformas digitais como meios que ampliam repertórios de signos, contribuem para a gestão e para o acesso às informações e para o armazenamento de conteúdo materializados por diversas ordens discursivas.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. Aula de português: encontro e interação. São Paulo: Paco Editorial, 2003.

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2016.

CASTELLS, Manuel. O caos e o progresso. 2005. Entrevistadora: Keli Lynn Boop. Portal do Projeto Software Livre do Brasil. Disponível em: <http://www.softwarelivre.org/news/3751>. Acesso em: 12 fev. 2022.

CUPANI, Alberto. Filosofia da tecnologia: um convite. 3 ed. Florianópolis: Editora UFSC, 2016.

DAMIS, Olga Teixeira. Arquitetura da aula: um espaço de relações. In: DALBEN, Ângela; DINIZ, Júlio; LEAL, Leiva; SANTOS, Lucíola (orgs.). Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 202 a 218.

FERREIRA, Lúcia Gracia; ZEN, Giovana. A aula como elemento do trabalho docente: dinâmica e estruturantes didáticos. In: D'ÁVILA, Cristina; MADEIRA,

Ana Verena (orgs.). Ateliê Didático: uma abordagem criativa na formação continuada de docentes universitários. Salvador: Edufba, 2018, p. 91 a 106.

FLICK, Uwe. Introdução à pesquisa qualitativa. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

KENSKI, Vani Moreira. Cultura digital. In: MILL, D. (org.). Dicionário crítico de educação e tecnologias e de educação a distância. Campinas: Papyrus, 2018. p. 139-144.

LEMONS, André. Dogmas da inclusão digital. Correio Brasiliense, Brasília, 13 dez. 2003. Caderno Pensar. Disponível em: <http://www.facom.ufba.br/ciberpesquisa/andrelemons/inclusao.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2021.

LÉVY, Pierre. As Tecnologias da Inteligência: O futuro do Pensamento na Era da Informática. Rio de Janeiro: 34, 2008.

LÉVY, Pierre. Cibercultura. Trad. Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

LIBÂNIO, José Carlos. Didática. 6. reimpressão. São Paulo: Cortez, 1994.

MORÁN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, Carlos Alberto de; MORALES, Ofelia Elisa Torres (Orgs.). Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. Vol. II. PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015. Disponível em: [http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando\\_moran.pdf](http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf). Acesso em: 13 fev. 2022.  
MORÁN, José Manuel. A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá. Papyrus: Campinas, 2007.

NÓVOA, António; ALVIM Yara. Escolas e professores: proteger, transformar, valorizar. Salvador: SEC/IAT, 2002.

SILVA, Marco. Indicadores de interatividade para o professor presencial e on-line. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 4, n.12, p.93-109, maio/ago. 2004. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/6956>. Acesso em: 13 fev. 2022.

TARDIF, Maurice. O trabalho docente hoje: elementos para um quadro de análise. In: TARDIF, Maurice. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 5 ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2009, p. 15 a 55.

VALENTE, José Armando.; ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; GERALDINI, Alexandra Fogli Serpa. Metodologias ativas: das concepções às

práticas em distintos níveis de ensino. Revista Diálogo Educacional, v. 17, n. 52, p. 455-478, jun. 2017. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/9900>. Acesso em: 13 fev. 2022.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas. 2. ed. Campinas: Papyrus, 2011.

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