

# Saberes e posições que configuram à docência: formação dos professores no ensino remoto

*Knowledge and positions that configure teaching: teacher training at the remote education*

*Conocimientos y posiciones que configuran la enseñanza: formación de los profesores en enseñanza a distancia*

DOI:10.18226/21784612.v29.e024008

Ilsa do Carmo Vieira Goulart<sup>1</sup>

Josiele Vita da Silva Tavares<sup>2</sup>

**Resumo:** Durante o contexto pandêmico, com a implementação do ensino remoto emergencial houve rompimentos de paradigmas em relação ao uso das tecnologias digitais, de modo a evidenciar que a formação de professores corresponde a um processo constituído de saberes, conhecimentos e habilidades que permeia a prática docente. Diante disso, este artigo tem como objetivo refletir sobre a percepção dos professores sobre o aprendizado docente para uso das tecnologias digitais, considerando as práticas pedagógicas de leitura literária. Para isso, assume-se como proposta metodológica uma pesquisa exploratória, de abordagem qualitativa, a partir da realização de entrevistas semiestruturadas, com professoras do Ensino Fundamental, Anos Iniciais. Abarcam-se os saberes docentes de Tardif (2014), em articulação ao conceito de posições da formação profissional de Nóvoa (2017). Os resultados indicam que as tecnologias digitais oportunizaram no ensino remoto a continuação de práticas de ensino, demonstrando ações de um saber-fazer construído na prática.

**Palavras-chave:** Formação docente; Tecnologias digitais; Saberes docentes; Ensino remoto.

**Abstract:** The use of digital technologies underwent paradigm shifts with the implementation of emergency remote education during the pandemic, demonstrating that teacher training is a process consisting of knowledge and skills that permeate teaching. Therefore, this article aims to reflect on teachers' perception of teaching-learning concerning the use of digital technologies, considering the pedagogical of literary reading practices. Thus, exploratory research with a qualitative approach is assumed as a methodological proposal based on semi-structured

<sup>1</sup> Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (2013). Professora do Departamento e Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Lavras. [ilsa.goulart@ufla.br](mailto:ilsa.goulart@ufla.br).

<sup>2</sup> Mestre em Educação pelo PPGE-UFLA. Pesquisadora do NELLE. [josiele.vita@gmail.com](mailto:josiele.vita@gmail.com).

interviews with elementary school teachers in the early years. We covered the teaching knowledge of Tardif (2014), in articulation with the concept of professional training positions of Nóvoa (2017). The results indicate that digital technologies created opportunities in remote education and the continuation of teaching practices, demonstrating know-how actions built in practice.

**Keywords:** Teacher education; Digital technologies; Teaching knowledge; Remote learning.

**Resumen:** Durante el contexto de la pandemia, con la puesta en marcha de la enseñanza a distancia de emergencia hubo una ruptura del modelo en relación al uso de las tecnologías digitales, de manera que mostraba que la formación de profesores se corresponde a un proceso constituido de conocimientos y habilidades que impregnan la práctica docente. Ante esta situación, este artículo tiene como objetivo reflexionar sobre la percepción de los profesores sobre el aprendizaje docente para el uso de las tecnologías digitales, considerando, tanto las prácticas pedagógicas de lectura literaria. Para esto, se asume como propuesta metodológica una investigación exploratoria, con un enfoque cualitativo, a partir de la realización de entrevistas semiestructuradas, con profesoras de la educación primaria. Adoptándose los conocimientos docentes de Tardif (2014), en conjunto con el concepto de posiciones de la formación profesional de Nóvoa (2017). Los resultados indican que las tecnologías digitales serán aprovechadas, tanto en la educación a distancia, en la continuación de prácticas de enseñanza, demostrando acciones de un saber cómo hacer, construido en la práctica.

**Palabras clave:** Formación docente; Tecnologías digitales; Conocimientos docentes; Enseñar remotamente.

## Introdução

Diante a situação inóspita decorrente de um contexto pandêmico causado pela Covid-19 – acrônimo em inglês de *Coronavirus Disease 2019* –, o Governo Federal estabeleceu o Regime Especial de Atividades não presenciais (REANP), denominado de ensino remoto. Assim, o Parecer CNE/CP nº 5/2020 instituiu diretrizes para reorganização do Calendário Escolar, que autorizava os sistemas de ensino a computar atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horário mínima anual. No Estado de Minas Gerais, em 2020, a Resolução nº 4.310 regulamentou normativas para oferta de regime especial de atividades não presenciais durante o período de emergência, a qual seguiu adaptações em cada rede municipal de ensino.

O Ensino Remoto Emergencial propiciou uma quebra de paradigmas colocados para a educação e, principalmente, a formação de professores. A obrigatoriedade de os professores transferirem metodologias e atividades utilizadas no espaço físico da sala de aula para os ambientes digitais gerou a necessidade de produzir outros modos de (re)organização das práticas pedagógicas. Essa mudança nas ações de ensino e aprendizagem repercutiu na formação docente, tanto em aspectos conceituais como metodológicos e formativos.

De acordo com Cardoso (2020), o ensino remoto trouxe como desafio aos professores a necessidade de analisar e de refletir sobre a inserção das tecnologias digitais nas práticas de ensino, visto que a assiduidade da atuação docente não foi modificada do ensino presencial para o remoto. Entretanto, exigiu do professor ressignificar a forma escolar, ou seja, não bastava reproduzir e espelhar em uma experiência presencial, mas ter consciência de que o ambiente digital dialoga com outros movimentos pedagógicos e intersubjetivos de todos os envolvidos (Santos; Oliveira Santos, 2022).

O ensino remoto, em relação ao processo de formação inicial de professores, trouxe inúmeros desafios, como apontam os estudos de Silva, Goulart e Cabral (2021). A pesquisa realizada pelas autoras baliza algumas percepções em relação aos modos de organização pessoal do tempo, de autonomia de estudos, de habilidades de uso de recursos digitais ou de inviabilidade de acesso à rede de internet, as quais impactaram no processo de aprendizagem de licenciandos e nos modos de relação com os diferentes contextos formativos.

Os desafios enfrentados no processo formativo também tiveram impactos na formação continuada, desde a instabilidade de conexão à internet até o planejamento de aulas e a preparação das atividades. Os professores puderam construir e reelaborar outra percepção acerca do uso das tecnologias digitais em suas práticas, para além de uma perspectiva instrumental e transmissiva. Desse modo, considerando que as tecnologias digitais possuem, segundo Hoffmann (2020, p. 16), “[...] potencialidades para transformar, inovar e melhorar as práticas educacionais se a tecnologia for explorada”, torna-se necessário ao professor, além de incorporar as tecnologias digitais em suas práticas pedagógicas, desenvolver habilidades sob as tecnologias digitais de modo a enriquecer sua

prática, libertando-se das “[...] limitações impostas pela falta de tempo em sala de aula, aprimorando [...] e dando espaço para os alunos, [...] tornando toda a atividade pedagógica muito mais rica e repleta de significados” (Furtado; Monteiro, 2022, p. 210).

Diante das discussões que abarcam o ensino remoto emergencial e a formação docente, problematizamos: quais contribuições o ensino remoto e o uso das tecnologias digitais propiciaram à formação profissional docente? Quais aprendizados foram gerados consolidando saberes docentes para o ensino da leitura a partir do uso das tecnologias digitais?

Assim, este artigo tem como objetivo refletir sobre a percepção dos professores sobre o aprendizado docente para o uso das tecnologias digitais, considerando as práticas pedagógicas de leitura literária. O texto visa a um repensar sobre as políticas institucionais desenvolvidas no ensino remoto, especificamente em relação à formação docente para o uso das tecnologias digitais, sem desconsiderar as ações pedagógicas produzidas de forma síncrona, mas, antes, com intenção de ampliar as possibilidades de atuação docente para uma educação de qualidade.

Para isso, assumimos como proposta metodológica uma pesquisa de abordagem qualitativa, de caráter descritivo e exploratório, tomando como procedimento investigativo a aplicação de um questionário on-line e de uma entrevista semiestruturada, realizada com cinco professoras que lecionavam no 3º e 4º ano do Ensino Fundamental, Anos Iniciais, de escolas públicas e privadas localizadas em Lavras/MG durante o período de 2020/2021. O levantamento de dados priorizou identificar as percepções sobre o uso das tecnologias digitais nas práticas pedagógicas de leitura literária e os impactos na formação docente.

Entre os aportes teóricos abarcamos os saberes docentes de Tardif (2014) discorrendo sobre os saberes que permeiam a formação docente, os quais são plurais e constituídos na prática pedagógica, adicionando o conceito de posições da formação profissional de Nóvoa (2017), que compreende o processo formativo por meio dos modos internos e externos de organização da profissão.

## **Saberes docentes construídos nas práticas pedagógicas**

Na prática pedagógica são mobilizados diversos saberes que configuram a docência, dos quais torna-se possível (re)pensar e (re)significar os saberes docente que compõem o processo de formação profissional. Para Tardif (2014), a formação docente não se reduz aos aprendizados acumulados conceitualmente por cursos, graduações, especializações etc., mas a noção de “saber” resulta de uma pluralidade de ações e vivências, ou seja, refere-se à adição de vários saberes, que engloba os “[...] conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que foi muitas vezes chamado de saber, de saber-fazer e de saber-ser” (Tardif, 2014, p. 60).

Assim, os saberes docentes, de acordo com Tardif (2014), estão associados a uma perspectiva de conjunto de saberes, por mobilizar na própria ação do trabalho conhecimentos e manifestações do “saber-fazer” e “saber-ser”, que são saberes tanto adquiridos nas instituições formativas acadêmicas como apreendidos na esfera social. Os saberes são fontes de aprendizagens que determinam e orientam ações, “saber-fazer”, e posicionamentos, “saber-ser”, visto que compreendem “[...] a dimensão da capacidade de conhecimento, da atuação prática e da maneira de ser” (Neto; Costa, 2016, p. 86).

Para Tardif (2014), os saberes profissionais se constituem como: sincréticos, plurais, temporais e heterogêneos. São sincréticos porque “[...] não há uma unidade teórica no conjunto de conhecimentos, de saber fazer, de atitudes e intenções” (Tradif, 2024, p. 60), ou seja, os professores fazem uso de diversas teorias, técnicas e concepções de acordo com a necessidade da própria ação docente (Bezerra, 2017). Se caracterizam também como plurais e heterogêneos, porque, segundo Tardif (2014), estão em convergência com as diversas fontes de saberes propiciadas por meio da experiência e constituídas ao longo da sua prática pedagógica juntamente com os fundamentos teóricos da formação acadêmica. E, por fim, caracterizam-se também como temporais, por se constituírem como processo de desenvolvimento do saber profissional construídos nas diversas fontes e experiências escolares. Desse modo, os saberes docentes, segundo Tardif (2014), compreendem aspectos pessoais e sociais, desenvolvendo-se dentro

de uma temporalidade, considerando e apresentando a pluralidade cultural e heterogênea.

Para Bezerra (2017), essas múltiplas instâncias dos saberes docentes são personalizadas e situadas na figura do professor, ou seja, o saber docente é apreendido por meio das ações do docentes desenvolvidas no espaço escolar, do qual o professor apropria-se e “[...] constrói seus princípios norteadores para o enfrentamento das situações cotidianas da atividade docente” (Bezerra, 2017, p. 105).

Desse modo, Tardif (2014) pontua que os saberes docentes são formados por uma mistura de saberes oriundos de aspectos profissionais, disciplinares, curriculares e experienciais na qual os professores estabelecem relação e se constituem profissionalmente. Os saberes pedagógicos referem-se, segundo Tardif (2014), ao conjunto de saberes da ciência da educação e da erudição transmitidos aos professores durante a formação inicial e/ou continuada. Segundo Tardif (2014, p. 38), esses saberes também são constituídos por saberes pedagógicos, nos quais são “[...] relacionados às técnicas e métodos de ensino (saber-fazer), legitimados cientificamente e igualmente transmitidos aos professores ao longo do seu processo de formação”, além de constituírem o conjunto dos saberes da formação profissional.

Já os saberes disciplinares, de acordo com Tardif (2014, p. 38), referem-se aos conjuntos de saberes desenvolvidos no âmbito das instituições formadoras de professores que “são saberes reconhecidos e identificados como pertencentes aos diferentes campos do conhecimento (linguagens, ciências exatas, [...] etc.)”.

Para Tardif (2014), esses saberes compreendem os diversos conhecimentos presentes que preceituam a sociedade e se encontram incorporados nas universidades por meio de disciplinas. Desse modo, os saberes disciplinares são saberes produzidos e reunidos pela sociedade ao longo da história, que integram a prática docente por meio da formação de professores nas diversas disciplinas oferecidas na formação inicial e/ou continuada. Em outros termos, Franco (*apud* Bezerra, 2017, p. 107) pontua que os saberes disciplinares “[...] só podem ser produzidos pela ação docente, empreendida pela prática social de onde emergem os conteúdos”.

O terceiro saber, denominado como saberes curriculares, segundo Tardif (2014, p. 38), “[...] correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita”. Esses saberes, ainda de acordo com o autor, são categorizados pela instituição escolar e correspondem, assim, aos discursos, métodos, técnicas, objetivos e conteúdos aplicados no processo de formação docente.

Para Tardif (2014), os saberes curriculares são definidos, selecionados e categorizados pelas instituições formadoras e apresentam-se em diferentes estruturas, ou seja, programas escolares, de modo a orientar a ação docente quanto ao planejamento, ensino, aplicação e avaliação, a qual o profissional aprende a aplicar. De acordo com Bezerra (2017), os saberes curriculares abrangem três elementos-chave para a constituição dos saberes curriculares para a atuação docente: o aspecto da formalidade, ou seja, do projeto institucional político curricular; o aspecto transformador, referindo-se à sistematização do conhecimento exercendo interferência sobre a formação humana; e o aspecto orientador, referindo-se aos objetivos, conteúdos e procedimentos metodológicos propiciados pelas vivências das práticas educativas. Em outros termos, os saberes curriculares correspondem ao discurso constituído, definido, selecionado, categorizado e apresentado pelas instituições de ensino formadoras (Tardif, 2014).

E, por fim, os saberes experienciais que, segundo Tardif (2014), são decorrentes e validados do exercício da docência, os quais incorporam as experiências individuais e coletivas, de “saber-fazer” e “saber-ser”, que alicerçam a prática e as competências profissionais. Para Tardif (2014, p. 39, grifos do autor), os saberes experienciais “[...] brotam da experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser. Podemos chamá-los de saberes experiencias ou práticos”.

De acordo com Tardif (2014), o saber experiencial tem como fundamento a experiência do trabalho, pois são constituídos pelos docentes por meio das vivências profissionais e das relações estabelecidas no espaço educacional. Assim, segundo Tardif (2014),

os saberes experiências articulados aos demais saberes representam o saber docente, isto é, a profissionalizado do professor.

Abarcando a posição de Tardif (2014), mas adicionando outras características, Nóvoa (2017) defende que os saberes da formação profissional se pautam em torno do conceito de posição, que compreende, além da dimensão pessoal, os aspectos interiores da configuração profissional, ou seja, modos internos e externos de organização da profissão. Além disso, Nóvoa (2017) pontua que as posições não são fixas, pois demandam negociação dentro de uma dada comunidade profissional, e por isso a posição consiste nas relações estabelecidas pelos profissionais de dada comunidade. Sendo assim, Nóvoa (2017) considera cinco posições para pensar a formação profissional: disposição pessoal, interposição profissional, composição pedagógica, recomposição investigativa e exposição pública.

Na disposição pessoal, Nóvoa (2017) refere-se ao autoconhecimento e autoconstrução pessoal e à reflexão sobre a profissão. Segundo Nóvoa (2017, p. 1.120), a docência “[...] exige um trabalho metódico, sistemático, de aprofundamento de três dimensões centrais”. Essas dimensões se constituem sendo: a primeira o desenvolvimento cultural e científico, isso compreende que os professores devem ter contato com a ciência, a literatura e a arte, “[...] para que o diálogo com os alunos tenha riqueza formativa. Facilmente se compreende que quem não lê muito, dificilmente poderá inspirar nas crianças o gosto pela leitura” (Nóvoa, 2017, p. 1.120). A segunda dimensão, a ética, Nóvoa (2017) considera que a ética profissional deve ser vista sob a ação docente, com o compromisso concreto com a educação de todos. E, por fim, a terceira dimensão pauta-se na incerteza e na imprevisibilidade, que, de acordo com Nóvoa (2017), o professor tem que estar preparado para agir em momentos de situações inesperadas. Assim, exige do professor uma formação humana que permita estar à altura das responsabilidades (Nóvoa, 2017, p. 1.122).

Já a segunda posição, denominada de interposição profissional, Nóvoa (2017) assegura que o eixo da formação profissional é o contato com a profissão, o conhecimento e a socialização no universo profissional. Desse modo, Nóvoa (2017) afirma que a formação deve propiciar a construção da posição como profissional,



isto é, aprender a sentir-se como professor. Assim, o contato entre universidade e escolas possibilita a criação de vínculos, “[...] sem os quais ninguém se tornará professor” (Nóvoa, 2017, p. 1.123).

Para Nóvoa (2017), o segredo da formação inicial consiste na parceria entre universidade e escola, bem como a construção da indução profissional, de modo a assegurar a transição entre a formação e a profissão e subseqüente novos modelos de formação continuada. Assim, a formação continuada “[...] desenvolve-se no espaço da profissão, resultando de uma reflexão partilhada entre os professores, como o objetivo de compreender e melhorar o trabalho docente” (Nóvoa, 2017, p. 1.124).

A terceira posição, intitulada como composição pedagógica, Nóvoa (2017) pontua que se refere à maneira própria de cada professor, ou seja, a ação pedagógica. A composição pedagógica, de acordo com Nóvoa (2017), é um processo que se constitui com outros e valoriza o conhecimento profissional docente, não reduzindo apenas ao conhecimento das disciplinas e ao conhecimento pedagógico. No entanto, Nóvoa (2017) assinala dois pontos sobre o conhecimento das disciplinas para compreender a função na formação profissional: a formação contextualizada das disciplinas e abertura ao novo, ou seja, de um lado o professor precisa ter um “conhecimento mais orgânico, historicizado, contextualizado e compreensivo da disciplina que vai ensinar, e por outro lado a formação de professores deve acompanhar a evolução da ciência e das suas modalidades de convergência” (Nóvoa, 2017, p. 1.126).

Quanto ao conhecimento pedagógico, Nóvoa (2017) aponta que não se refere ao conhecimento profissional docente, mas ao conhecer o ritmo da sala de aula, as relações que a compõem, bem como compreender a essência do ensino, falar sobre ela e desenvolver uma postura pedagógica profissional dentro de uma dada comunidade docente. Em outros termos, o conhecimento pedagógico se pauta em conhecer aspectos cognitivos sobre seus estudantes de modo a compreender as influências externas que as permeiam discernindo ações pedagógicas para o dia a dia profissional, pois “ser professor não é apenas lidar com o conhecimento, é lidar com o conhecimento em situações de relação humana” (Nóvoa, 2017, p. 1.128).

A quarta posição, recomposição investigativa, Nóvoa (2017, p. 1.129) refere-se a “[...] uma reflexão profissional própria, feita da análise sistemática do trabalho, realizada em colaboração com os colegas da escolar, sendo [...] este é o ponto central para construir uma capacidade de renovação, de recomposição das práticas pedagógicas”. Segundo Nóvoa (2017), a formação de professores torna-se essencial para propiciar condições para uma recomposição do trabalho pedagógico, seja em aspectos individuais ou coletivos. No entanto Nóvoa (2017, p. 1.129) ressalta que “[...] para isso é necessário que os professores realizem estudos de análise das realidades escolares e do trabalho docente, isto é [...] na maneira como a própria profissão incorpora, na sua rotina, uma dinâmica de pesquisa”. Desse modo, a formação continuada é o centro organizador da recomposição pedagógica, pois possibilita o aprender a conhecer como professor por meio da pesquisa.

E a última posição que Nóvoa (2017, p. 1.131) apresenta é a exposição pública, que compreende “[...] a importância de um espaço público de discussão, de colaboração e de decisão, pois [...] a profissão docente não acaba dentro do espaço profissional, continua pelo espaço público”. Para Nóvoa (2017), o professor precisa aprender a intervir como professor, e para isso torna-se necessário conquistar uma posição profissional, desenvolvendo desde a formação inicial uma consciência crítica para maior consciência das responsabilidades educativas.

Como se pode depreender da exposição teórica tanto de Tardif (2014) como de Nóvoa (2017), a formação de professores deve ser constituída dentro da profissão docente. Para Nóvoa (2017), se a profissão estiver fragilizada e enfraquecida não há possibilidade de uma formação de qualidade, da mesma forma que se uma formação de professores for desvalorizada, reduzida às técnicas e disciplinas, não pode haver uma profissão bem desenvolvida. Assim, a formação depende da profissão, bem como a profissão necessita da formação.

Desse modo, a formação necessita ser instigado pela dimensão profissional, não apenas em aspectos técnicos, mas em uma formação que possibilite a alternância teórica e momentos práticos dentro das instituições escolares, espaços esses que “[...] levantam novos problemas a serem estudados através da reflexão e da pesquisa” (Nóvoa, 2017, p. 1.117). Assim, a formação

de professores, seja inicial e/ou continuada, deve ser pautada no conhecimento profissional, de modo a conhecer a cultura profissional dos professores, percebendo e enfatizando a relação entre escola, universidade e profissão, na qual “[...] se encontra as potencialidades transformadoras da formação docente” (Nóvoa, 2019, p. 7).

Portanto, a formação de professores deve ser, segundo Nóvoa (2017), um lugar híbrido, que possibilite construir um novo lugar institucional e um espaço de encontro e junção de várias realidades que configuram o campo docente. De tal modo, a escola torna-se um espaço de afirmação e de encontro, onde se valorizam os conhecimentos e as experiências, como também um espaço de reconhecimento público, ou seja, um lugar de ação pública, no qual a abertura a sociedade possibilita o conhecimento da diversidade e das realidades culturais, constituindo saberes pedagógicos para formação do professor.

Assim, ao levar em consideração tanto os imperativos externos como os internos, abrangendo aspectos sociais e pedagógicos que compõem o conhecimento docente, é possível identificar a integração do saber tecnológico, que se tornou evidente com a implementação do ensino remoto emergencial. Desse modo, o Ensino Remoto Emergencial gerou, segundo Moreira *et al.* (2020) e Silva, Goulart e Cabral (2021), a obrigatoriedade dos professores de migrarem e transferirem metodologias e práticas pedagógicas típicas de espaços físicos para os ambientes digitais. Além disso, como observado por Cardoso (2020), apresentou o desafio adicional aos docentes, de pensar e incorporar as tecnologias digitais nas suas abordagens pedagógicas.

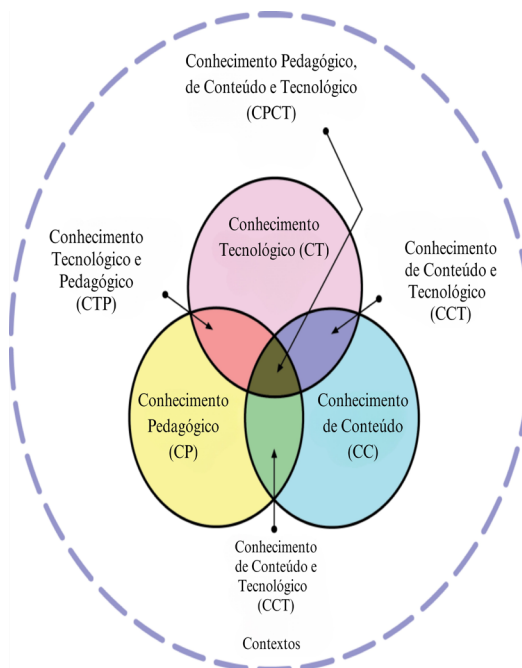
Para Cardoso (2020, p. 36), o professor tem como papel fundamental a mediação nesse novo modelo, “já que é o mediador de todas as relações de dificuldade e aprendizagem entre as partes envolvidas nesse novo processo de ensino e aprendizagem”. Desse modo, o papel do professor consiste, segundo Hoffmann (2020, p. 19):

[...] em incorporar, a docência, a qualidade e diversidade de matérias disponíveis na internet para poder auxiliar o estudante na busca por respostas aos seus interesses e necessidades. Com isso, sua formação independente se ela

está dentro ou fora da escola, terá qualidade e auxiliará na construção de um cidadão crítico. [...] necessita conhecer, dominar as tecnologias digitais para enriquecer sua prática pedagógica, de modo a auxiliar o aluno em sua aprendizagem.

Segundo autora, torna-se necessário o professor, além de incorporar em suas práticas pedagógicas as tecnologias digitais, ser um mediador, auxiliando o aluno na construção do próprio aprendizado. Nesse contexto do conhecimento tecnológico do professor, Mishra e Koehler (2006) introduzem o conceito de TPACK, do inglês *Technological Pedagogical And Content Knowledge*, ou, em português, Conhecimento Pedagógico de Conteúdo e Tecnológico (CPCT), sugerindo que os educadores devem aspirar a alcançar um ponto em que seu conhecimento em conteúdos pedagógicos seja enriquecido pela incorporação do conhecimento tecnológico. A ideia do conhecimento tecnológico representa uma dimensão que complementa sem substituir ou diminuir o conhecimento já existente e a base de competências.

Figura 1: O Quadro CPCT.



Fonte: Adaptado da imagem original encontrada em [tpack.org](http://tpack.org) (2023).

O quadro propõe que os efeitos educacionais mais eficazes derivam da integração dos conhecimentos de conteúdo, pedagogia e tecnologia por parte dos professores. O modelo CPCT auxilia na concepção dessa integração, tanto durante a formação inicial como nos programas de desenvolvimento profissional contínuo. No entanto, dado que as tecnologias emergentes são inerentemente instáveis e estão em constante evolução, o conhecimento tecnológico dos professores e, por consequência, seu CPCT integrado devem continuar a ser desenvolvidos independentemente dos cursos formais. Isso é essencial para enfrentar a necessidade de aprendizado contínuo.

Portanto, o conhecimento tecnológico do professor está centrado na busca contínua de integrar as tecnologias ao conhecimento pedagógico, resultando em uma aprendizagem contínua que se constrói por meio da prática, incluindo a progressiva assimilação de experiências de aprendizado. Parte superior do formulário

### **Descrições metodológicas da pesquisa**

Para apresentarmos as percepções dos docentes quanto ao uso dos dispositivos digitais em sua prática pedagógica e às inferências no processo formativo profissional durante o período remoto, optamos pela realização de uma pesquisa exploratória, de abordagem qualitativa, a partir da realização de entrevistas semiestruturadas. Entendemos que a pesquisa exploratória possibilitou maior aproximação com o problema de maneira a explicitá-lo. Além disso, as ações investigativas envolveram levantamento bibliográfico, entrevistas com professoras que tiveram experiências com práticas com o problema de pesquisa e análise do material coletado, de modo a estimular a reflexão e a compreensão da temática (Gil, 2007).

A investigação contou com a participação de seis professoras<sup>3</sup> que lecionavam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em escolas de rede municipal e privada da cidade do interior de Minas Gerais. Essas professoras tinham mais de dez anos de profissão,

---

<sup>3</sup> Esta pesquisa teve aprovação do Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos (COEP-U-FLA), Número do Parecer: 5.430.966, em 22 de maio de 2022. Para cumprir o compromisso ético assumido pelo Termo de Consentimento Livre Esclarecido, os nomes das professoras que integram a pesquisa não serão mencionados, para isso serão identificadas como P1, P2, P3, P4, P5 e P6.

atuaram durante o ensino remoto e utilizaram as tecnologias digitais como meio de continuação das atividades escolares em suas práticas de ensino da leitura. Embora trate-se de um número pequeno de sujeitos participantes da pesquisa, consideramos que a amostra trouxe dados significativos para as análises e considerações apresentadas neste estudo.

Como instrumento para coleta de dados, optamos pelo uso de entrevistas semiestruturas realizadas por meio da plataforma do *Google Meet*, devido ao período pandêmico vivenciado no momento da coleta. As entrevistas foram realizadas individualmente, conforme a disponibilidade de cada participante.

Como procedimento para análise das entrevistas nessa investigação, optamos pela técnica de análise de conteúdo, que segundo Bardin (2011, p. 41) refere-se a um conjunto de técnicas que se dispõe a obter “[...] por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitem as inferências de conhecimentos relativos de condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens”. Além disso, esse procedimento de análise possibilita investigar “[...] diferentes aportes de conteúdo sejam eles verbais ou não verbais, por meio de uma sistematização de métodos empregados numa análise de dados” (Santos, 2020, p. 1.400).

Segundo Bardin (2016), há alguns critérios de organização para análise, sendo: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados. A pré-análise é a fase inicial, na qual os dados que compõem o *corpus* da pesquisa são organizados.

Nessa fase do estudo, no contexto da investigação em questão, caracterizou-se pelo processo de transcrição das falas e pela observação inicial das palavras e expressões recorrentes nas respostas fornecidas pelas professoras durante as entrevistas, bem como nas respostas detalhadas apresentadas pelas professoras nos questionários. Nessas respostas, identificaram-se elementos comuns, incluindo o uso de dispositivos digitais, e a necessidades de formação docente para apropriação e uso efetivo das tecnologias digitais. Consequentemente, por meio de uma leitura reflexiva, seleção de documentos relevantes e refinamento dos objetivos, as

hipóteses surgiram, permitindo o desenvolvimento da interpretação dos dados coletados.

A exploração do material refere-se ao contato inicial com documentos, a chamada “leitura flutuante”. Após a “leitura flutuante”, codificam-se os dados e recortes que serão feitos à pesquisa. Nesse contexto, após a conclusão da transcrição, nosso objetivo foi agrupar as declarações das professoras em categorias temáticas. Isso envolveu a identificação de palavras-chave e termos mencionados pelas professoras, como a formação profissional para o uso das tecnologias digitais. Esse processo possibilitou a criação da categoria Formação Emergente Autônoma para melhor organizar e compreender os dados coletados.

Já o tratamento dos dados, ou seja, a interpretação dos dados, refere-se ao embasamento teórico, no qual o pesquisador retorna ao *corpus* teórico da pesquisa buscando embasar a análise dando sentido à interpretação.

### **O aprendizado docente para mediação da leitura literária durante o ensino remoto**

Por meio das falas das professoras durante a entrevista, identificamos que, diante da necessidade de dar continuidade ao processo de ensino no contexto pandêmico, necessitava-se de uma posição ética profissional, ou seja, uma ação docente desenvolvida com responsabilidade e compromisso com a educação. Assim, os dispositivos digitais tornaram-se meio para a concretização dessa ação, entretanto, requereu-se uma formação docente emergente para uma prática pedagógica de qualidade.

Desse modo, o professor, diante do determinado período pandêmico e dos desafios colocados à educação, apreendeu que a formação docente ocorreu a partir de uma perspectiva de vários saberes, considerando conhecimentos, habilidades e técnicas adquiridas na formação inicial, como também aquele momento demandou, além da inserção das experiências profissionais e sociais.

Ao perguntar sobre como foi o processo de busca de formação para uso das tecnologias digitais, suporte formativo ofertado pela escola e sobre o que falta nos cursos de formação, identificamos, entre as respostas nas entrevistas, alguns enunciados que demonstraram

essa formação emergente autônoma, pautada em uma rede de apoio social e pessoal, articulados aos saberes iniciais e à disposição em buscar novas fontes de aprendizado

Eu não fiz nenhum curso, eu ia fazendo assim: pesquisava na internet alguma coisa que eu não sabia mexer, às vezes o meu noivo me ajudava, porque foi assim, no susto, que a gente aprendeu. Eu não sabia muita coisa, mas eu sempre me dei muito bem com a tecnologia, porque eu sou curiosa. Eu acho que é muito intuitivo, pelo menos no computador, você vai clicando e ele vai mandando você fazer as coisas, eu sempre fui muito curiosa, eu acho que ajudou muito na questão da edição dos vídeos, porque aí eu ia mexer no aplicativo e ia descobrindo as funções (P2, Entrevista, 2022).

A resposta da P2 demonstra que, embora as tecnologias digitais já fizessem parte do cotidiano escolar e das práticas sociais, o seu uso didático como meio para continuar o processo educativo era um contexto que as professoras não haviam vivenciado. Com isso, diante da demanda colocada à educação no período pandêmico, a formação docente necessitou de uma nova configuração pautada em uma situação concreta articulada aos saberes adquiridos na formação profissional e às experiências escolares, ressignificando a ação pedagógica no próprio espaço da profissão (Tardif, 2014; Nóvoa, 2019).

A P3 compartilha também o processo de formação no período pandêmico em relação ao uso das tecnologias digitais, discorrendo sobre o processo complexo que foi a formação de professores para a continuação das atividades escolares durante o ensino remoto:

Durante o ensino remoto, nós usamos o *Google meet*, mas assim, eu tinha mais facilidade, porque no ano que começou a pandemia eu estava numa escola particular de Lavras e ela foi, se não me engano, a pioneira a usar a Google aqui em Lavras, e aí a gente teve aquela formação, foi tudo assim, muito rápido, porque paramos e logo depois teve que pensar como que ia se fazer esse movimento, e logo a gente usou o *Google Classroom*, e aí logo o presencial. Então, se não me engano, nós paramos no dia 17 e aí terminamos. E foi muito rápido em pensar como íamos fazer as atividades, mas logo dia 12 de abril, se não me engano, começamos a aula remota no *Meet*. Assim, a gente fez um curso virtual para aprender a criar salas, a própria equipe do Google deu esse treinamento e eu lembro também que na prefeitura aconteceu a



mesma coisa, nós tivemos uma preparação. Bem, eu não tinha muita dificuldade, porque eu já sabia mexer (P3, Entrevista, 2022).

Analisando as falas das professoras 2 e 3, podemos destacar a dificuldade da formação docente em curto prazo, na qual tiveram que aplicar as estratégias didáticas e os aprendizados pré-consolidados de forma acelerada. Para as professoras entrevistadas, o aprendizado docente para uso das tecnologias digitais foi desafiador, por ser um processo no qual o tempo de consolidação era curto e os dispositivos digitais e recursos multimidiáticos transitórios e variáveis, exigindo novos recursos e estratégias, o que evidencia a insegurança dos docentes no manuseio das tecnologias digitais.

Destacamos que outra dificuldade apontada pelas professoras se refere a formação independente, ou seja, a busca por capacitações autônomas. Nas respostas das professoras P1 e P5 percebemos a precariedade de suporte da própria instituição para formação docente: “A escola não ofereceu, embora tivesse muito apoio, mas não fiz nenhum [curso] específico dentro da escola” (P1, Entrevista, 2022); “Não, por mais que eu soubesse muitas coisas, tive que aprender outras novas...” (P5, Entrevista, 2022).

A partir das colocações das professoras percebemos que a formação docente, para aplicação das tecnologias digitais nas práticas pedagógicas, especificamente no ensino remoto, foi adquirida na imprevisibilidade e na busca independente de cada docente, para o conhecimento e a apropriação de recursos multimidiáticos e digitais nas práticas pedagógicas. A fala da P5 enfatiza que a formação docente ocorre no autoconhecimento, na autoconstrução pessoal e na reflexão sobre a profissão, pois a docência exige do profissional o desenvolvimento do conhecimento científico para que, diante das incertezas e imprevisibilidade, o docente esteja preparado para agir (Nóvoa, 2019).

Desse modo, considerando, conforme Tardif (2014), que os saberes docentes devem ser compreendidos a partir da ação docente em sala de aula, que se pautam, de um lado, em fundamentos teóricos da formação profissional e, de outro, experiências construídas pela ação pedagógica, percebe-se que nem sempre os cursos de formação para apropriação e uso das tecnologias digitais na sala de aula abrangem as especificidades ou necessidades de cada professor nem

apresentam as diversas possibilidades de trabalho com tecnologias, especificamente para a leitura.

Nessas condições, em razão da velocidade dos avanços tecnológicos, de acordo com a fala da professora 3, os cursos de formação e capacitação docente preparam

Muito pouco, porque sempre muda... Eu acho que tem que ter contato e gostar de mexer. Eu acho que foi um desafio a pandemia e que ninguém sabia muito bem como usar e tinha, lógico que tem, professores que são supercapacitados, mas tinha aqueles que não sabiam mexer, e foi tão rápido que todo mundo teve que acompanhar e aprender mesmo como usar. Foi muito desafiador e, assim, eu já tinha contato com o computador, eu gostava de mexer, e quem nunca teve? Quem não tinha contato com o computador e não tinha essa facilidade não mexia, durante a pandemia foi muito difícil (P3, Entrevista, 2022).

Percebemos que a formação docente, no ensino remoto, possibilitava ao professor estabilidade, ou seja, o professor se tornava apto ao conhecer e saber utilizar as tecnologias digitais, como também exigia e desafiava o professor à busca constante de aprendizado, de modo a auxiliar e inovar as práticas pedagógicas diante das rápidas mudanças tecnológicas digitais. Assim, nos faz entender que a formação profissional, embora possibilite a construção de saberes pedagógicos, ainda não prepara o professor de fato. Destacamos a fala da professora 4, que demonstra que a formação docente é um processo constante, por isso: “Não [prepara]... Ah quase nada... Até hoje estou fazendo... A gente nunca vai estar pronta, preparada, né?! Ainda é muita teoria, precisa ser experiência, de fato” (P4, Entrevista, 2022).

A expressão “a gente nunca vai estar pronta, preparada” ressalta que a formação do professor é contínua, não se reduz a um saber inicial da formação. A formação continuada “[...] desenvolve-se no espaço da profissão, resultando de uma reflexão partilhada entre os professores, como o objetivo de compreender e melhorar o trabalho docente” (Nóvoa, 2017, p. 1.124).

Desse modo, a reflexão profissional própria, por meio da análise do trabalho, possibilita a construção da capacidade de renovação e recomposição das práticas pedagógicas. Assim, a formação de professores inicial e continuada situa-se na confluência

das experiências práticas, na qual, diante dos desafios colocados pela escola e na escola, os professores buscam constantemente aprimoramento do fazer pedagógico. Entretanto percebemos no enunciado da P4 que ainda é necessário refletir sobre como os cursos de formação são elaborados, sobre a articulação que promove teoria e prática pedagógica, sobre como preparam os professores para adquirir determinadas habilidades específicas, de modo a valorizar o conhecimento profissional e pedagógico, reconhecer a necessidade de buscar alternativas para a prática pedagógica inovadora e possibilitar espaços de trocas.

Diante disso, quando questionamos sobre o que falta nos cursos de formação, a P2 expõe:

Eu acho que é uma nova realidade... Mas o mais importante que falta é [entender] como usar de forma adequada, de uma forma que verdadeiramente envolva a criança... E, assim, usar por “modismo” não vai levar a nada. Depois dessa pandemia, eu sei que vai vir muita coisa e depois de repente todos vão achar que a tecnologia é a solução da educação e não é. E não é por causa da defasagem das crianças principalmente na alfabetização... E a alfabetização tem essa necessidade do contato direto, sua presença lá, ajudando... A tecnologia nesse ponto não deu muito suporte não, foi o que se tinha, mas dizer que é a solução não é a solução para a educação. Nós precisamos aprender que ela está ali, né?! Nós precisamos aprender a usar, produzir e fazer leitura de tudo que está ali no mundo... Se não a gente vai só engolindo, só recebendo, e não tem nenhuma visão do que estamos fazendo. Então é esse cuidado que nós precisamos mesmo com essas tecnologias. Às vezes a tecnologia tem alguns recursos, mas ela é um instrumento, mais um recurso para ser usado, mas não vai resolver um problema (P2, Entrevista, 2022).

A fala da professora demonstra a necessidade de uma formação que se caracterize no próprio trabalho da escola, ou seja, que é construída pelo exercício da procura, da reflexão e do debate, possibilitando ao professor uma nova realidade (Nóvoa, 2019). Desse modo, a expressão utilizada pela professora, “uma nova realidade... Mas o mais importante que falta é [entender] como usar de forma adequada, de uma forma que verdadeiramente envolva a criança... E, assim, usar por ‘modismo’ não vai levar a nada”, ressalta que a formação não se trata apenas de questões práticas, “[...] mas

de compreender a complexidade da profissão em todas as suas dimensões” (Nóvoa, 2019, p. 6). É possível identificar a importância do saber da ação pedagógica no enunciado da P5, que expõe:

Ah, falta... Falta a realidade... Penso eu, falta a realidade, porque enquanto você não se depara com a realidade, não muda... Então... Como eu já tinha passado por uma experiência de campo... Na pandemia foi difícil... E olha que, mesmo conhecendo vários recursos digitais, eu apanhei do *Google Meet*, eu não sabia que as crianças podiam pegar o link, copiar e colar lá no grupo, e eu evitava determinadas coisas, porque eu não ia ter condição de ensinar, então eu evitava determinadas coisas... (P5, Entrevista, 2022).

Percebemos, diante da fala da professora, que os saberes construídos na ação docente propiciam e contribuem para o aperfeiçoamento da prática pedagógica. Os saberes docentes são desenvolvidos por meio de um saber prático baseado nas experiências e interações entre professor e aluno, entre o professor e as situações de ensino-aprendizagem, assim o papel do professor se estabelece por meio da via dialógica entre ensinar e aprender, na qual a ação pedagógica gera possibilidades tanto de aprender e compreender como de ensinar e produzir, ressaltando, assim, a importância da interação entre o professor, o conhecimento e os alunos (Freire, 1993).

Diante disso, reconhecemos que o aprendizado docente para uso dos dispositivos digitais e recursos multimidáticos intensificou-se ainda mais durante o ensino remoto, pois possibilitou uma nova visão sobre os cursos de formação para professores que envolvem um processo amplo e complexo. Além disso, ressalta-se a importância da tríade entre professor, escola e universidade, em que esse entrelaçamento fortalece a formação para a profissão, articulando o desenvolvimento formativo de saberes que permeiam a prática docente.

### **Considerações finais**

Em face do exposto, consideramos que a formação do professor, inicial ou continuada, está de certo modo, na confluência da experiência do trabalho. Assim, o conhecimento profissional não se limita apenas aos conteúdos especializados à prática docente,

mas abrangem uma gama de questões relacionadas ao trabalho docente. Vale advertir que novas visões políticas ensejam novas posturas e reflexões sobre a formação docente, de modo que articule conhecimento teóricos aos práticos adotando uma visão coletiva, que permita “[...] apreender o caráter social e transformador da profissão docente, em perspectiva de uma ética social e humana” (Gatti *et al.*, 2019, p. 75).

Nesse sentido, a formação inicial e/ou continuada, segundo Nóvoa (2019), deve ser organizada em torno de situações concretas, ou seja, no ambiente escolar, assim como em uma rede compartilhada de profissionais, na qual juntam-se ao coletivo, apoiando-se em reflexões e propiciando novas práticas pedagógicas, respondendo aos desafios colocados pela/na escola, de modo a ressignificar suas ações no espaço da profissão. De acordo com Nóvoa (2019, p. 11), “é na complexidade de uma formação que se alarga a partir das experiências e das culturas profissionais que poderemos encontrar uma saída para os dilemas dos professores”.

As postulações disponibilizadas nesse artigo permitem assegurar que a qualidade da formação de professores perpassa por diversos saberes influenciados pelas transformações filosóficas, sociais e políticas. Entretanto, uma formação de qualidade se concretiza por meio de políticas integradoras, na qual as ações sejam condizentes com as necessidades da educação escolar na atualidade “[...] tendo em perspectiva o interesse das camadas sociais menos favorecidas e o interesse público geral, e que resulte em formações mais sólidas e melhor fundamentadas” (Gatti *et al.*, 2019, p. 77). Portanto, a formação do profissional torna-se necessária para considerar o papel social docente na contemporaneidade, de forma que, ao buscar qualificação para novas práticas pedagógicas diante das demandas e desafios, propicie também reflexões coletivas sobre o papel docente e sua ação pedagógica constituindo novos saberes diante das próprias vivências pedagógicas.

O ensino remoto exigiu outras ações das professoras, que tiveram que ir além de suas limitações. Ao incorporar em suas práticas pedagógicas as tecnologias digitais, assumiram também a condição de mediadoras, auxiliando os alunos na construção do próprio aprendizado. Por isso, consideramos que, ao aprender os novos espaços oportunizados pelas tecnologias digitais, o professor

“[...] se liberta das limitações impostas pela falta de tempo em sala de aula, aprimorando [...] e dando espaço para os alunos [...] tornando toda a atividade pedagógica muito mais rica e repleta de significados” (Furtado; Monteiro, 2022, p. 210).

Desse modo, consideramos que as tecnologias digitais oportunizaram, durante o ensino remoto, ações pedagógicas que viabilizaram a continuidade do ensino, por meio de práticas pedagógicas de leitura literária, considerando as limitações quanto ao acesso ao livro impresso, disponibilizando livros de literatura em PDF. Compreendemos que as práticas docentes se tornam fator impulsionador para aproximar e incentivar os alunos à leitura, promovendo novas ressignificações diante das experiências literárias.

Consideramos que as dificuldades enfrentadas pelas professoras tanto no acesso às tecnologias digitais como em relação ao ensino remoto não foram empecilhos para que buscassem formas de garantir que o processo de ensino e aprendizagem acontecesse. As ações docentes demonstram um “saber-fazer” construído diante das necessidades do contexto remoto, a partir da colaboração, da persistência e do comprometimento com a profissão. Compreendemos que ainda persiste a necessidade de investimentos no acesso às tecnologias digitais, bem como aos materiais de leitura, para ampliar as possibilidades de formação literária das crianças, visto que a leitura é “[...] indispensável ao desenvolvimento pleno do ser humano” (Furtado; Monteiro, 2022, p. 211).

Entendemos que as ações formativas acontecem subsidiadas por reflexões, reflexão da ação (Freire, 1996), aproximando tanto conhecimentos teóricos e saberes acumulados como capacidade de saber mobilizá-los em situações concretas, da aplicabilidade (Goulart, 2016). O ensino remoto proporcionou a necessidade de refletir sobre a prática, o que exigiu a articulação das capacidades de rever, de repensar, de reorganizar, de retomar ações, num “trabalho constante de ir e vir, de construção, reconstrução e desconstrução de um processo dialógico, que também abarca indagações a respeito do que significa ou do que envolve o próprio magistério” (Goulart, 2016, p. 715).

## Referências

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

BEZERRA, Ricardo José Lima. A prática educativa a partir dos seus saberes: Refletindo sobre os saberes curriculares e saberes experienciais docentes a partir de Tardif, seus colaboradores e seus comentadores. *Revista Cadernos de Estudos e Pesquisa na Educação Básica*, Recife, v. 3, n. 1, p. 103-120, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/cadernoscap/article/download/231677/28810>. Acesso em: 23 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Parecer CNE/CP no 5/2020*. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category\\_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 10 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Resolução SEE no 4310/2020*. Disponível em: [https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Resolucao%20SEE\\_N\\_\\_4310.pdf](https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Resolucao%20SEE_N__4310.pdf). Acesso em: 06 set. 2022.

CARDOSO, Jane Alves. Pandemia e o Regime Especial De Aulas Não Presenciais: analisando o modelo da Secretaria De Educação Do Estado De Goiás – Seduc. *Revista Aproximação*, Guarapuava/PR, v. 02, n. 05, out./dez. 2020. Disponível em: <https://revistas.unicentro.br/index.php/aproximacao/article/viewFile/6717/4633>. Acesso em: 24 nov. 2022.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia*: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FURTADO, Arthur. V. F.; MONTEIRO, Dirce. C. Ensino híbrido como ferramenta de incentivo à leitura dos clássicos da literatura no ensino médio: Blended learning as a tool to encourage reading classics in high school. *Estudos Linguísticos*, São Paulo, v. 51, n. 1, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.21165/el.v51i1.3191>. Acesso em: 24 nov. 2022.

GATTI, Bernardete Angelina. A trajetória das políticas em formação de professores e professoras. In: GATTI Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de *et al.* (Orgs.). *Professores do Brasil: novos cenários de formação* Brasília: UNESCO, 2019.

GOULART, I. C. V. Linguagem, dialogicidade e docência: o processo de formação em atos. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 16, n. 49, p. 705-726, jul./set. 2016. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S1981-416x2016000300705&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1981-416x2016000300705&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt). Acesso em: 17 mar. 2023.

HOFFMANN, Adriane Ester. Construção de leitores literários e ensino híbrido: uma relação possível? *Revista Língua & Literatura*, v. 22, n. 40, p. 3-30, jul./dez. 2020. Disponível em: <http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistalinguaeliteratura/article/view/3811>. Acesso em: 18 nov. 2022.

MOREIRA, José Antônio Marques; HENRIQUES, Susana; BARROS, Daniela. Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. *Dialogia*, São Paulo, n. 34, p. 351-364, jan./abr. 2020. Disponível em: [https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/9756/1/2020\\_Transitando%20de%20um%20ensino%20remoto%20emergencial%20para%20uma%20educa%C3%A7%C3%A3o%20digital%20em%20rede%2c%20em%20tempos%20de%20pandemia.pdf](https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/9756/1/2020_Transitando%20de%20um%20ensino%20remoto%20emergencial%20para%20uma%20educa%C3%A7%C3%A3o%20digital%20em%20rede%2c%20em%20tempos%20de%20pandemia.pdf). Acesso em: 20 nov. 2022.

MISHRA, P.; KOEHLER, M. J. Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge. *Teachers College Record*, v. 108, n. 6, p. 1.017-1.054, 2006.

NETO, Viana Patricio Barbosa; COSTA, Maria da Conceição. Saberes docentes: entre concepções e categorizações. *Tópicos Educacionais*, Recife, n. 2, jul./dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/article/viewFile/110269/22199>. Acesso em: 28 set. 2022.

NÓVOA, Antônio. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. TEMA EM DESTAQUE – Didática e formação de professores. *Caderno de Pesquisa*, v. 47, n. 166, out./dez. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/19805314484>. Acesso em: 21 set. 2021.

NÓVOA, Antônio. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/DfM3JL685vPJryp4BSqyPZt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 set. 2022.



SANTOS, Daniel dos; OLIVEIRA SANTOS, Drisana De Moraes. Educação literária e ensino remoto: um relato de pesquisa para uma comunidade de leitores em formação. *Linha D'Água*, São Paulo, v. 35, n. 01, p. 157-179, jan. abr. 2022. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/185180/180644>. Acesso em: 18 set. 2022.

SILVA, J.; GOULART, I. C. V.; CABRAL, G. R. Ensino remoto na educação superior: impactos na formação inicial docente. *RLAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 16, n. 2, p. 407-423, abr./jun. 2021. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/14238> Acesso em: 17 mar. 2023.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2014.