

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM LETRAS DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19 PARA A ATUAÇÃO NA PRESENÇA DAS TECNOLOGIAS E COM AS TECNOLOGIAS

FORMATIVE EDUCATION OF TEACHERS FROM LANGUAGE COURSES DURING THE COVID-19 PANDEMIC TO WORK IN THE PRESENCE OF TECHNOLOGIES AND WITH TECHNOLOGIES

Daíne Cavalcante da Silva¹
Gláucia da Silva Brito²

Resumo

Este artigo apresenta um recorte da tese de doutorado defendida no ano de 2022 no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná. Este estudo foi iniciado antes da pandemia de COVID-19, porém, seu desenvolvimento e a finalização ocorreram no contexto pandêmico. Tendo como foco de estudo a formação de professores-formadores para a atuação na presença das tecnologias e com as tecnologias, apresenta-se a seguinte questão norteadora "Como ocorreu a formação dos professores-formadores para o uso de tecnologias durante a pandemia de COVID-19?" O objetivo deste artigo é o de compreender a formação dos professores-formadores para atuar na presença das tecnologias e com as tecnologias considerando o contexto da pandemia de COVID-19. A obtenção dos dados foi realizada por meio da aplicação de três instrumentos de pesquisa: questionários e entrevista on-line, tendo como sujeitos de pesquisa professores-formadores nos cursos de Licenciatura em Letras de instituições públicas localizadas no Estado do Paraná. A análise dos dados desta pesquisa qualitativa e de base construtivista, interpretativa, foi realizada no *software* de análise de dados ATLAS.ti. A partir da análise de dados chegou-se ao resultado de que a formação de tais professores, durante a pandemia, se deu majoritariamente por meio da autoformação. Os professores-formadores buscaram diferentes fontes de aprendizado, aprenderam entre pares e buscaram as literaturas sobre o tema tecnologia de modo que pudessem viabilizar as suas aulas. Os principais autores que fundamentam este estudo são Brito e Purificação (2015), Moran (2012), García (1999) e documentos norteadores do ensino.

Palavras-chave: Formação de professores formadores. Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação. Autoformação.

1 Doutora e mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná - UFPR. Especialista em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira e em Pedagogia Empresarial e Educação Corporativa. Professora-tutora da PUC-PR na Escola de Educação e Humanidades. Professora-tutora na Pós-graduação do Centro Universitário UniDom Bosco. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas Professor, Escola e Tecnologias Educacionais (UFPR/CNPq). E-mail: daíne_@hotmail.com

2 Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina e mestre em Tecnologia pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Pós-doutorado em Educação a Distância e Tecnologias pela Universidad Nacional de Educación a Distancia, UNED, Espanha. Atualmente é professora Titular da Universidade Federal do Paraná, atuando no Departamento de Comunicação Social e no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR. É líder do Grupo de Estudos e Pesquisas Professor, Escola e Tecnologias Educacionais (UFPR/CNPq). E-mail: glaucia@ufpr.br

Abstract

This article is a clipping from the Doctoral thesis defended in 2022 for the Postgraduation Program in Education at Federal University of Parana (Universidade Federal do Paraná), Brazil. This study had begun before the COVID-19 pandemic, but it was developed and concluded within the pandemic context. Focusing on the training of teachers- formative educators to work in the presence of technologies and with technologies, it features the following guiding question: “How teachers-formative educators’ training occurred aiming at the use of technologies during COVID-19 pandemic”. The objective of this article is to understand teachers-formative educators’ training in order to work in the presence of technologies and with technologies, considering the context of the COVID-19 pandemic. Data collection was conducted by means of the application of three research instruments: questionnaires and online interviews, having the teachers-formative educators from the graduation courses in Languages at public institutions located in Parana State, Brazil, as the research subjects. Data analysis in this qualitative, constructivist, interpretive research was carried out, with the support of ATLAS.ti software. By means of the data analysis, it was concluded that the training of such teachers, during the pandemic, was mostly self-formative. The formative teachers searched for different learning sources, learning from their peers, as well as they searched for literature on the technology theme so that they could deliver their classes. The main authors underpinning this study are Brito and Purificação (2015), Moran (2012), García (1999), apart from teaching guiding documents.

Keywords: Education of formative teachers. Digital Information and Communication Technologies. Self-learning.

Introdução

Neste artigo apresenta-se parte dos resultados da pesquisa de doutorado defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal do Paraná (UFPR) intitulada “O docente do curso de Letras no ciberespaço: a formação para atuar na presença das tecnologias e com as tecnologias”.

A pesquisa realizada de 2018 a 2022 teve como tema geral a formação dos professores do curso de Licenciatura em Letras para a atuação na presença das tecnologias e com as tecnologias. Considerando que, cada vez mais a formação inicial exige que os professores sejam formados para a atuação com as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) devido ao contexto da cibercultura, as mudanças sociais e a publicação de documentos para a Educação Básica trazem tais exigências formativas, passou-se a questionar como os professores da Educação Superior estavam se formando para formar os estudantes dos cursos de licenciatura de forma que possam contribuir na formação inicial no que diz respeito ao uso das TIC.

O problema de pesquisa deste artigo tem-se a seguinte questão norteadora: “Como ocorreu a formação dos professores-formadores para o uso de tecnologias durante a pandemia de COVID-19?”

A partir de tal questionamento tem-se como objetivo geral compreender a formação dos professores-formadores para atuar na presença das tecnologias e com as tecnologias considerando o contexto da pandemia de COVID-19. Em consonância com o objetivo geral os objetivos específicos foram: Identificar os processos formativos realizados professores-formadores sobre o ensino mediado por tecnologias; compreender se tais formações se adequavam às necessidades daquele contexto; analisar, a partir da percepção dos professores, a contribuição das formações realizadas para a sua prática pedagógica no ensino mediado pelas tecnologias e com as tecnologias.

O recorte aqui apresentado torna-se relevante para o registro das ações dos professores-formadores que, de maneira compulsória, em 2020, devido à necessidade de distanciamento social, precisaram adequar-se ao ensino mediado por tecnologias para que fosse possível a continuidade do processo de ensino-aprendizagem da melhor forma possível durante o contexto.

Cabe destacar que, o início desta pesquisa ocorreu antes da pandemia de Covid-19, mas o seu desenvolvimento se deu durante a pandemia, contexto que alterou, significativamente o olhar para o ensino mediado por tecnologias.

Os professores-formadores participantes foram docentes dos cursos de licenciatura em Letras de instituições públicas localizadas no Estado do Paraná.

A formação de Professores-formadores para o uso das Tecnologias

Ao longo dos anos na educação tem-se buscado a inserção das TDIC nas salas de aula nos diferentes níveis e modalidades de ensino. Tal busca, deve-se às mudanças ocorridas na sociedade devido às tecnologias, logo, a educação precisou, e ainda precisa, pensar no processo de ensino e de aprendizagem mediado pelas TDIC.

3 A Covid-19 é uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/o-que-e-o-coronavirus>. De acordo com a OPAS (Organização Pan-Americana de Saúde), “Os coronavírus (CoV) são uma ampla família de vírus que podem causar uma variedade de condições, do resfriado comum a doenças mais graves. A Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou em 30 de janeiro de 2020 que o surto do novo coronavírus (2019-nCoV) constitui uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII)”. Disponível em <https://www.paho.org/pt/doenca-causada-pelo-novo-coronavirus-covid-19> Acesso em 16 jul. 2021.

A sociedade está diretamente ligada às tecnologias. Brito e Purificação (2015, p. 22) afirmam que vivemos em uma sociedade “tecnologizada”; já em 1999, Castells afirmava que existe uma “penetrabilidade em todas as esferas da atividade humana” para ele “a tecnologia é a sociedade, e a sociedade não pode ser entendida ou representada sem suas ferramentas tecnológicas” (p. 43, grifo do autor).

Os documentos norteadores da educação vão trazendo registros sobre a tecnologia e o ensino. Em 1998, os Parâmetros Curriculares Nacionais já traziam discussões sobre o tema. Em 2018, foi publicada a versão definitiva da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e, nas competências gerais e ao longo de todo o texto, indica-se que o ensino deve ser pensado a partir da cultura digital, com diferentes linguagens, multimodalidade, combate à *fake news*, *cyberbullying*.

Ainda que a presente pesquisa trate do docente da Educação Superior, é necessário pensar que, os professores-formadores preparam professores para a docência na Educação Básica e assim precisam estar atentos para atenderem às necessidades do contexto e dos documentos norteadores, também da Educação Básica, em relação às TDIC.

O fato é que na formação de professores-formadores é essencial que haja isomorfismo (GARCÍA, 1999) no que diz respeito às TDIC, ou seja, é necessário que os professores tenham formação sobre aquilo que é solicitado que se ensine – conforme indicam as diretrizes de formação de professores, o que significa, que os conhecimentos linguísticos, literários e pedagógicos sejam acompanhados pelos conhecimentos tecnológicos, não apenas na prática pedagógica, mas nos conteúdos dos componentes curriculares.

Em se tratando da formação inicial de professores, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior, dentre outras questões, indicam:

Art. 5º A formação de profissionais do magistério deve assegurar a base comum nacional, pautada pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente, bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à práxis como expressão da articulação entre teoria e prática e à exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da Educação Básica e da profissão, para que se possa conduzir o(a) egresso(a):

[...]

VI - ao uso competente das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) para o aprimoramento da prática

pedagógica e a ampliação da formação cultural dos(das) professores(as) e estudantes (2015, p. 5).

Para além das diretrizes citadas, que indicam a inclusão de conteúdos que possibilitem o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), na prática pedagógica tem-se ainda as Diretrizes para a formação inicial do curso de Letras que, a partir da resolução CNE/CES 18, de 13 de março de 2002, estabeleceu as Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras:

Art. 2º O projeto pedagógico de formação acadêmica e profissional a ser oferecida pelo curso de Letras deverá explicitar

c) os conteúdos caracterizadores básicos e os conteúdos caracterizadores de formação profissional, inclusive os conteúdos definidos para a Educação Básica, no caso das licenciaturas.

Ainda que esses documentos registrem a importância da discussão e a inserção de conteúdos que permitam aos professores em formação a prática pedagógica mediada por tecnologias, esta não é uma realidade em todos os cursos de formação inicial de professores.

Em janeiro de 2023 foi publicada a Lei nº. 14.533/23 que Institui a Política Nacional de Educação Digital (PNED). A Lei indica que serão necessários projetos de diferentes entes federados para que se possibilite acesso da “população a recursos, ferramentas e práticas digitais”. Em seu artigo primeiro a PNED indica quatro eixos estruturantes e objetivos, são eles “I - Inclusão Digital; II - Educação Digital Escolar; III - Capacitação e Especialização Digital; IV - Pesquisa e Desenvolvimento (P&D) em Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs).

Por tratar-se de uma publicação recente, ainda há muito o que se discutir sobre a forma de implantação. No que diz respeito à Educação Digital Escolar o texto indica o letramento digital englobando o pensamento computacional, o mundo digital, a cultura digital, os direitos digitais e a tecnologia assistiva (BRASIL, 2023).

Há diversas hipóteses que podem ser levantadas sobre o fato de a formação para a atuação com as tecnologias nos cursos de licenciatura não ser uma realidade em todas as matrizes curriculares e as consequências de não haver tal formação. García (1999, p. 26) define que:

a Formação de Professores é a área de conhecimentos, investigação e propostas teóricas e práticas que, no âmbito

da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipa, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem.

Ainda que não consideremos que a tecnologia seja a panaceia da educação, acredita-se que a integração das tecnologias nos currículos de formação de professores tem como um dos objetivos a melhoria da qualidade da educação.

Em 2012, Kenski já afirmava que é necessário aprender para então fazer uso do que é novo, colocar algo novo à disposição daqueles que não têm domínio não é suficiente. O fato é que chegamos ao ano de 2020 sem que a educação digital fosse uma realidade para todos e em todas as instituições de ensino. Isso ficou claro quando foi decretado o início da pandemia, o distanciamento social foi necessário e as instituições de ensino precisaram interromper as aulas presenciais⁴ na tentativa de diminuir a propagação do vírus.

O momento do fechamento físico das instituições causou muita dúvida em todos, não era possível saber quanto tempo duraria, o que fazer e como fazer. Kenski (2013) já mencionava a importância de se pensar em uma política para os docentes universitários

Nessa política, devem ser consideradas não apenas as condições funcionais para o desenvolvimento de situações de ensino em novas bases, mas a incorporação de práticas de integração e interação entre docentes, o estímulo para que atuem em equipes, visando consolidar a formação de uma cultura de colaboração e parcerias entre grupos de professores e alunos com o objetivo de avançar no conhecimento de modo coletivo. (p. 76)

O fato é que a colaboração entre professores ocorreu, porém, “a integração não foi promovida pelas mantenedoras e sim por meio do protagonismo docente, motivado pela necessidade de se adequar à realidade imposta.” (SILVA, 2022, p. 66). Outro fato que visto durante a pandemia é que os professores, mediante o cenário de ensino em que 4 Portaria 343, de 17 de março de 2020 - Art. 1º Autorizar, em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação, nos limites estabelecidos pela legislação em vigor, por instituição de educação superior integrante do sistema federal de ensino, de que trata o art. 2º do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017. (BRASIL, 2020)

se encontravam, buscaram formas de viabilizar as suas aulas por meio da autoformação que foi um dos resultados de pesquisa.

Os estudos de Vaillant e Marcelo (2012) afirmam a autoformação está ligada à vontade docente “é a vontade de melhorar ou mudar. A motivação para mudar é o elemento que determina que qualquer indivíduo se arrisque a olhar para o outro lado do espelho” (VAILLANT; MARCELO, 2012, p. 31).

O resultado da autoformação surgiu a partir do primeiro questionário, aplicado antes da pandemia, e se confirmou nos instrumentos aplicados durante a pandemia.

Metodologia

A pesquisa qualitativa realizada tem base na perspectiva construtiva, segundo Creswell (2014), também podendo ser chamada de pesquisa interpretativa, pois o foco estava nos contextos em que os participantes da pesquisa estavam inseridos.

Os instrumentos de coleta de dados foram questionários e entrevista individual *on-line*. Foram realizados dois questionários, o primeiro, aplicado antes da pandemia de COVID-19 tinha como objetivo conhecer a formação dos professores-formadores para o uso de tecnologias e a contribuição das formações – se recebidas – para a sua prática pedagógica. O primeiro questionário foi enviado a todos os coordenadores de curso de Letras de instituições públicas do Paraná e para as instituições privadas de Curitiba para que eles encaminhassem para o corpo docente dos cursos, foram recebidas 33 respostas, todas de docentes de instituições públicas.

Enquanto os dados deste primeiro questionário eram analisados a Organização Mundial de Saúde (OMS) declarou a Covid-19 como pandemia. Depois de meses de isolamento, sem sabermos como seriam os próximos meses e com a necessidade de dar continuidade à pesquisa, constatou-se a importância de analisar a formação para o uso de tecnologias nesse período.

Dessa forma, foi aplicado um segundo questionário com intuito de confirmar o resultado inicial, a autoformação, e identificar se aconteceram e, como ocorreram, as formações durante a pandemia de Covid-19, período em que o ensino passou a ser totalmente mediado por tecnologias. Para esta etapa foram selecionados os 22 (vinte e dois) professores que afirmaram, no primeiro questionário, terem recebido formação para o uso de tecnologias.

Ao longo de todo o processo de pesquisa foram respeitados os princípios éticos da pesquisa, dentre eles, o do participante querer ou não

participar de qualquer uma das etapas e o sigilo do nome dos professores e das instituições que são vinculados.

No segundo questionário foram obtidas 5 (cinco) respostas que confirmaram o processo de autoformação indicado no primeiro questionário. Durante a análise das respostas desta etapa, percebeu-se que seria necessário um novo instrumento de pesquisa que possibilitasse a coleta de novos dados, esclarecimento de informações individuais, por isso, optou-se pela realização de uma entrevista *on-line*: o terceiro instrumento de pesquisa.

No terceiro instrumento buscava-se identificar se foram efetivas as formações, saber se no retorno às aulas presenciais os professores dariam continuidade as práticas realizadas durante o ensino remoto e se colocariam em práticas os conhecimentos adquiridos neste período.

Inicialmente foram convidados para a entrevista *on-line* os cinco professores que responderam o segundo questionário. Após várias tentativas, apenas dois professores aceitaram participar da última etapa da pesquisa. Dessa forma, optou-se por mandar o convite para os demais professores que responderam o primeiro questionário e afirmaram ter recebido formação para o uso de tecnologias.

Assim, foram realizadas 5 (cinco) entrevistas, sendo que, dois professores participaram de todas as etapas e 3 (três) professores não responderam o segundo questionário. Para os três professores que não responderam o segundo questionário foi elaborado um roteiro de entrevista diferenciado dos outros dois, dessa forma, todos os pontos do segundo questionário foram contemplados. Cabe ressaltar, que a análise foi realizada considerando o contexto de resposta do segundo questionário e da realização das entrevistas. Ressalta-se que os professores participantes são docentes de instituições públicas localizadas no Estado do Paraná. Na etapa das entrevistas, que teve a participação de 5 (cinco) professores, havia 2 (dois) professores e 3 (três) professoras.⁵

A análise dos dados foi feita no *software* de análise de dados ATLAS.ti (versões 8.4.25 e 9.1.4.0). Para o *software* foram exportadas todas as respostas obtidas dos dois questionários, realizados por meio do Google Forms, e as transcrições integrais de todas as entrevistas. Cabe ressaltar que o *software* escolhido, assim como os demais *softwares* utilizados em pesquisas, não faz análise dos dados do *corpus*. Gibbs e Flick (2009), afirmam que o uso de *softwares* de análise de dados qualitativos (SADQ) permite o registro e o acesso aos dados, de forma facilitada, mas cabe ao pesquisador a leitura, análise e reflexão.

5 Os participantes serão identificados como professor ou professora, de acordo com o gênero, e um número, que atribuído ainda na análise dos dados do primeiro questionário, e foram mantidos até a finalização do estudo. Sendo assim, a identificação será: Professor 5; Professora 13 etc.

Resultados e discussão

Conforme anteriormente mencionado, os dados foram analisados considerando o contexto em que foram aplicados. Ao longo de toda a pesquisa não foi apresentado aos participantes um conceito de tecnologia, de modo que não fossem influenciados nos questionamentos apresentados. No entanto, destaca-se que o conceito base deste estudo é o definido por Bertoldo e Mill (2018):

Tecnologia é habilidade, conhecimento e objetos (meios e procedimentos racionais) que ampliam a capacidade do homem de manipular e transformar o mundo em que vive. Tecnologia é destreza, astúcia e habilidade prática racional, possibilitada pelo conhecimento que permite ao homem criar os objetos (meios, ferramentas, procedimentos, sistemas e artefatos) necessários à organização, à manipulação e à transformação de matéria, energia e informação segundo sua intenção e seu objetivo. [...] Tecnologia é conhecimento, ou seja, é modelo ou projeto que preexiste no intelecto do artesão e que pode ser avaliado pela adequação das soluções alcançadas. Concerne ao inventar de que modo vem a ser o que não existia e, atento, a demanda do usuário e à exigência do contexto, é o estudar (teorizar) a matéria e a forma que, expressas pelo projeto e pelo desenho (seu momento mais acabado), tornam possível fazer, produzir e fabricar de que modo vem a ser (p. 596-597).

No primeiro questionário objetivava-se investigar como se deu a formação de professores-formadores. A primeira pergunta a ser respondida foi: “Falando sobre tecnologias educacionais, quando se deu a sua formação sobre o tema?” destaca-se deste questionamento que 36% dos professores afirmaram, dentre as opções apresentadas, que a formação se deu por iniciativa própria e 24% afirmaram não ter formação sobre o tema. A partir desse resultado, de dados anteriores a pandemia, percebeu-se a representatividade da autoformação na formação desses docentes.

Este primeiro questionário tinha objetivo exploratório para que fosse possível ter a compreensão inicial de como se dava a formação e então, traçar os caminhos da pesquisa. Para o presente artigo, o foco será a autoformação dos professores-formadores, principalmente durante a pandemia de COVID-19.

No segundo instrumento de pesquisa, realizado no primeiro ano da pandemia de COVID-19, os professores relataram que as instituições

fizeram uso de plataformas para que fosse possível a continuidade das aulas. Um dos questionamentos feitos aos professores foi sobre o apoio institucional recebido em 2020, alguns professores afirmaram que não houve formação que pudessem auxiliá-los na viabilização das aulas:

Eu fiz cursos, eu fiz alguns cursos EAD o último curso que eu fiz, eu terminei agora em abril, eu fui atrás de formação por conta própria, porque a universidade de fato, não ofertou, ela deu uma formação por uma plataforma que ela tem chama "mais saber" que é toda no Moodle, mas fora isso e fora reuniões com os professores, a universidade não deu muito aporte, não. (Professora 13)

Na verdade, assim, não houve um apoio da instituição no sentido de olha, vamos lá, vamos fazer, nós tivemos alguns momentos de orientação, mas assim, apoio de você ter cursos, nesse sentido, pelo menos eu não soube e se teve eu não participei. Então tudo que eu busquei neste período foi por conta, então fiz vários cursos, várias atividades, mas não especificamente vindo da instituição na qual eu trabalho. (Professora 24)

Apesar destes relatos⁶, 80% dos docentes relataram que receberam uma capacitação para o uso da plataforma escolhida pela instituição:

A instituição publicou documentação de orientação geral sobre procedimentos de registro de aulas e plataforma on-line. (Professora 3)

Houve formação para uso de ferramentas digitais e apoio técnico on-line para uso dessas ferramentas. (Professor 5)

É, mais técnico, mais técnico, tá? Quando houve alguma, foi mais técnico em relação pedagógico... não. (Professora 24)

Infelizmente, continuamos aprendendo com os erros. A única coisa que nos foi disponibilizado foi um curso de como utilizar a plataforma do Moodle. Mas sobre a prática, nada. (Professora 20)

Os relatos demonstram que mesmo nas instituições que promoveram formações, não houve uma discussão, uma formação sobre o uso

⁶ Os fragmentos dos relatos dos professores foram mantidos da forma como foram ditos ou escritos, no caso dos questionários. Quando citados, foram retirados os nomes da instituição para evitar a identificação, respeitando-se, dessa forma, os princípios éticos da pesquisa.

pedagógico das tecnologias educacionais, em contrapartida, ao olharmos para o contexto, temos a fala dos professores 5 e 15 que mencionam que as formações foram necessárias para a viabilização das aulas naquele momento, como pode ser visto nos relatos a seguir:

a preocupação se centrou mais na viabilização mínima das aulas que no debate crítico acerca de seus potenciais e fragilidades. (Professor 5)

Tá era, não era tão metodológico assim, não, sabe? Tinha algumas questões, ali acho que... que por ser um tiro mais curto, mas era coisas tipo: como gravar um vídeo, como editar, fazer uma edição de coisas no Canva, sabe, era uma coisa bem mais básica, esse primeiro curso. (Professor 15)

Nos relatos tem-se três cenários que são importantes: o primeiro que retrata a ausência de formação; o segundo, que relata a formação instrumental e o terceiro que indica que a formação instrumental era a formação necessária para aquele momento, como menciona o Professor 5 “a preocupação se centrou mais na viabilização das aulas” e que o Professor 15 chama de “tiro curto” pois era algo mais certo no incerto cenário do início da pandemia.

A contradição entre a fala dos professores sobre a oferta dos cursos pode ser resultado do contexto de cada professor e da necessidade de cada um. Olhando para todas as respostas dadas pelos professores 5 e 15 durante a aplicação dos instrumentos, é possível afirmar que esses docentes já tinham um conhecimento tecnológico para desenvolver aulas mediadas por tecnologias. Sobre o uso do Ambiente Virtual de Aprendizagem, o Professor 15 relata:

Quando eu cheguei aqui me surpreendeu que as pessoas não usassem (Moodle), me surpreendeu bem negativamente, assim, meu Deus, desde 2010, em outros lugares se usa e se usa bastante. Me surpreendeu negativamente que as pessoas não usassem e fossem resistentes ao uso, sabe, eu estranhei bastante, assim.

O Professor 5 também relata que já costumava usar algumas tecnologias educacionais em suas aulas:

Eu sempre tive uma relativa facilidade com trabalhar com tecnologias da informação porque antes de eu ser... estudar letras, ser professor, eu trabalhei um pouco nesse ramo

de informática né, processamento de dados, no momento em que isso era bem incidente na década de 90, então, de alguma forma você trazia isso com as aulas de professor da rede básica, fundamental e médio e alguma coisa também trabalhava nas aulas de formação do profissional de letras, na produção textual acadêmica em diversos cursos que a gente atende mas nada no nível assim de estudo dessas tecnologias de pesquisa ou publicação, sempre como usuário de fato de algumas tecnologias.

Considerando esses relatos sobre as formações é possível afirmar que os professores-formadores, ao longo da pandemia, buscaram autoformação para suprir as necessidades apresentadas pelo contexto em que estavam inseridos. Cabe lembrar que, o processo de autoformação durante a pandemia ocorreu de forma virtual devido à necessidade de distanciamento social.

De acordo com os dados obtidos na pesquisa realizada, sobre o processo de autoformação dos professores-formadores, percebeu-se que esse processo ocorreu de quatro diferentes formas: “autoformação em pares, autoformação por observações de práticas, autoformação pesquisa e a autoformação pela reflexão sobre a própria prática” (SILVA, 2022, p. 139)⁷:

A *autoformação em pares* foi aquela realizada pelos professores na troca com outros colegas de profissão, esta troca, só foi possível por meio das tecnologias digitais. Kenski (2020, p. 19) afirma que “a conexão nas redes nos aproxima e integra, mas nos isola do ambiente, das pessoas e da realidade que fisicamente habitamos.” Ainda que o isolamento do ambiente possa ser visto como negativo no trecho de Kenski, no contexto da pandemia foi o que nos integrou e possibilitou as trocas apresentadas nos relatos a seguir:

Então foi mais um conjunto, e dentro do curso de Letras, nós tínhamos uma professora que era especialista em tecnologias, em aulas EAD, ela atuava como tutora em cursos EAD. Eu já atuava em curso EAD, acho que desde 2012 eu atuava no EAD, mas no moodle, e outras professoras atuavam no EAD, via Moodle. Então, em junho eu retornei, então, esta professora que é tutora no EAD deu muito auxílio para todo mundo.” (Professora 13)

Basicamente foi por meio de trocas de informações com meus pares. (Professora 3)

Procurei dialogar com colegas docentes” (Professor 5)

⁷ As categorias mencionadas são as mesmas indicadas na tese defendida em 2022, cujo recorte é apresentado neste artigo.

Mesmo que fisicamente separados os professores se aproximaram, buscaram a autoformação com aqueles que lhes eram próximos e estavam lidando com as mesmas situações de ensino.

Outra prática de autoformação que emergiu dos relatos dos formadores foi a *autoformação pela observação de práticas* esta categoria emergiu da fala da Professora 18:

Aprendi muito com as falhas da professora da minha filha que então estava no 3º. ano do EF tendo aulas a distância, percebi o que não poderia fazer com os meus alunos e pude prever o quão estressados eles deviam estar. (P 18)

Ainda que não seja o foco desta pesquisa, pode-se afirmar a partir da fala desta professora que, além da autoformação, em casos como este, houve a aproximação dos professores de diferentes níveis de ensino e, se considerarmos, também a fala da professora 24 "Então, no final de 2020, uma amiga da SEED⁸, que é uma companheira minha, compartilhou um material que tinha lá, acho que 49 ferramentas que você pode utilizar em suas aulas" é possível reconhecer uma aproximação entre as Instituições de Ensino Superior (IES) e as instituições de Educação Básica.

A *autoformação por pesquisa* foi identificada no relato dos professores que buscaram bases teóricas sobre tecnologias educacionais para compreender sobre o tema e os professores que buscaram orientações instrumentais sobre o uso de aplicativos, ferramentas que eram necessárias para o processo.

A quarta categoria: *autoformação pela reflexão sobre a própria prática* é emergente seguintes relatos:

Minha própria experiência trabalhando de forma voluntária com meus alunos enquanto as universidades estavam fechadas (de março a julho), entre outros. (Professora 7)

Adaptar à minha realidade eu fui aprendendo sozinha e por iniciativa própria.

(...)

No meu caso eu não aprendi sozinha, fui ensinada agora o como usá-las pedagogicamente e as adaptar à minha realidade eu fui aprendendo sozinha e por iniciativa própria. (Professora 18)

De acordo com Cerny e Quartiero (2018, p. 63), "conceitualmente, a noção de autoformação refere-se ao processo de aprendizagem em

8 A Professora 24 está se referindo à Secretaria de Estado de Educação do Paraná.

que o aprendente controla o percurso formativo, sendo responsável pela aprendizagem pessoal.” Neste controle do processo o aprendente traça seus objetivos e caminhos para atingi-lo e, ao longo do percurso pode optar por rever seus objetivos e as rotas a seguir.

É dessa perspectiva, de controle e gestão do próprio conhecimento, que se pode perceber que nos relatos de alguns professores-formadores a busca se deu por diferentes meios. Conforme a necessidade, eles buscaram novos meios de aprender aquilo que precisavam, diante de cada situação ou novo aprendizado eles optaram por buscar uma nova fonte ou cessar a sua busca por aquele tema:

No meu caso eu não aprendi sozinha, fui ensinada agora o como usá-las pedagogicamente e as *adaptar à minha realidade eu fui aprendendo sozinha e por iniciativa própria* (...)

*Adaptei o conhecimento que já tinha e reli um livro sobre ensino superior: SVININCKI, M.; MCKEACHIE et.al. DICAS DE ENSINO 13a; ed. 2015. Cengage Learning, capítulo. Capítulo 17. Tecnologia e ensino.*⁹

(...)

Com certeza, também *aprendi muito com as falhas da professora* da minha filha que então estava no 3º. ano do EF tendo aulas à distância, percebi o que não poderia fazer com os meus alunos e pude prever o quão estressados eles deviam estar. (Professora 18, grifo nosso)

Então, *eu me inscrevi em cursos*, cursos de uso de tecnologias em sala de aula, letramento digital, curso de mídias na sala de aula e fui assistir ao *You Tube*. O *google classroom*, o Moodle eu sabia, formatar uma turma no moodle, criar atividade, o classroom é bem mais fácil, só que eu ainda não tinha familiaridade, *então eu fui muito para o you tube, foi muito you tube*, muito google, para me virar, mas eu confesso que eu amei o *Google classroom*.

(...)

E eu fiz cursos, eu *fiz alguns cursos EAD* o último curso que eu fiz, eu terminei agora em abril, eu fui atrás de formação por conta própria, porque a universidade de fato, não ofertou, *ela deu uma formação por uma plataforma que ela tem chama “mais saber”* que é toda no Moodle, mas fora isso e fora reuniões com os professores, a universidade não deu muito aporte, não.

(...)

⁹ Apresentamos a referência exatamente como a professora escreveu em sua resposta no questionário do Google Forms.

Então foi mais um conjunto, e dentro do curso de Letras, *nós tínhamos uma professora que era especialista em tecnologias, em aulas EAD*, ela atuava como tutora em cursos EAD, eu já atuava em curso EAD, acho que desde 2012, eu atuava no EAD, mas no moodle e outras professoras atuavam no EAD, via Moodle. Então, em junho eu retornei, então, *esta professora que é tutora no EAD deu muito auxílio para todo mundo.* (Professora 13, grifo nosso)

Os relatos das duas professoras e de outros professores-formadores demonstram com clareza a diversidade de fontes que foram buscadas para se atingir os objetivos que tinham naquele contexto do processo de ensino e de aprendizagem.

Ainda que os dados apresentem um processo de autoformação e que, tal processo tenha por base vontade de aprender, de mudar, questões individuais, motivação (VAILLANT; MARCELO, 2012) não podemos descartar o fato de que mesmo vivendo em uma sociedade “tecnologizada” (BRITO e PURIFICAÇÃO, 2015), muitos professores-formadores chegaram ao ano de 2020, sem os conhecimentos instrumentais necessários para o desenvolvimento de uma aula mediada por tecnologias, conseqüentemente, também não tinham o conhecimento do uso das tecnologias no processo de ensino-aprendizagem.

Diante de tal realidade, tais professores buscaram a autoformação, porém, entende-se que a motivação não foi uma questão individual que surgiu espontaneamente de cada professor. Alguns docentes faziam uso das tecnologias na formação inicial de professores antes da pandemia, destaca-se que uma das motivações foi a *exigência do contexto* que os levou a autoformação:

Do momento de pandemia que aí a gente se sentiu obrigado, né, não só trazer para a sala de aula as tecnologias, mas a própria sala de aula virou um ambiente virtual e influenciou bastante a situação.

(...)

A principal necessidade que a gente sentiu foi: que eu preciso estar em contato com os alunos e não dá para se restringir ao *meet*, a uma reunião, eu preciso ter outros mecanismos que permitam a gente trabalhar conteúdo (Professor 5)

Então, eu não teria me... como eu vou dizer, eu não teria me enveredado a estudar, passar por toda esta forma... autoformação caso eu não tivesse vivido pelo período da pandemia, então eu sou honesta em dizer isso, então eu

fui forçada, mas eu sempre trazia, né, estas informações, porque daí eu não trabalhava com a formação, eu não trazia as informações de onde buscar, dividia a sala para que cada um estudasse e trouxesse e compartilhasse com os colegas. (Professora 24)

E hoje ficou bem mais fácil, então, se não fosse a pandemia, o compulsório, eu não teria aprendido a gravar vídeo, eu não teria comprado webcam, eu usaria o *moodle*, né, mas não tanto quanto eu uso hoje, então hoje eu já não uso o *moodle*, eu uso o *classroom*, mas eu uso bastante. (Professora 13)

Quando falamos de autoformação é necessário compreender que, conforme mencionam Vaillant e Marcelo (2012), não se trata do Robinson Crusó sozinho em uma ilha, aprendendo sem interação com outras pessoas, sem discussão. É importante lembrarmos que o perfil de professores-formadores é de profissionais com anos de experiência docente, com formação *strictu sensu*, inseridos em ambientes acadêmicos em que a pesquisa é inerente, o que nos leva a pensar que as condições apresentadas favorecem a autoformação pelo acesso às informações, pelos conhecimentos prévios que inclui os saberes sobre os processos de ensino-aprendizagem.

Também é necessário destacar que uma das facilidades propiciadas pela autoformação é o fato de que cada aprendiz pode traçar seus caminhos a partir dos conhecimentos que já têm e daqueles que adquire durante o percurso formativo. Por esse motivo, muitas vezes, a autoformação é a escolha de professores em exercício, como os sujeitos desta pesquisa, pois, mesmo antes do contexto pandêmico os professores indicaram que o conhecimento que tinham sobre tecnologias era proveniente da autoformação.

Sobre esta indicação inicial, antes da pandemia, cabe a reflexão sobre as formações ofertadas pelas Instituições de Ensino Superior (IES), pois, ainda que se entenda que o contexto do início da pandemia exigia uma formação instrumental que possibilitasse a viabilização das aulas, os professores relataram que não houve, nem mesmo a longo prazo, uma discussão sobre as necessidades formativas no período, o que também não acontece, normalmente, quando se trata da inserção de tecnologias educacionais em contextos cotidianos.

A partir dos dados obtidos foi possível perceber que foram conhecidos, durante a pandemia, diferentes recursos tecnológicos para o ensino e que os professores foram, ao longo dos meses, buscando formas de melhorar o processo por meio da autoformação. Nos relatos docentes

compreendeu-se que muitas das formações realizadas foram efetivas, o ponto comum entre os professores que disseram não ter conseguido solução para a dificuldade apresentada foi a falta de interação durante as aulas.

A falta de interação pode ter ocorrido por vários fatores, Moran, Masetto e Behrens (2013) afirmam que, para mudanças na educação também é necessária a participação dos alunos que precisam ser “curiosos e motivados” e auxiliarem o professor em sua tarefa. Dado o contexto vivido durante a pandemia, não vivido anteriormente, pode-se dizer que a autoformação para o uso de tecnologias não era suficiente para resolver tal dificuldade, mas conhecer a realidade social e a exclusão digital da população brasileira foi essencial para que os professores pudessem compreender a ausência de interação. Tal compreensão foi essencial para escolha de qual tecnologia usar e de que forma seria usada. Esse critério de escolha foi nomeado nesta pesquisa de “critério de escola de uso: alteridade” pois compreendeu-se que os professores respeitaram o outro – aluno – na sua diferença, como pode ser visto no relato a seguir:

Eles nunca ligavam a câmera, e eu, *eu nunca exigi também*, por quê? O que a gente percebe, o aluno tinha muito constrangimento, eu trabalho em uma região de cidade pequena, de zona rural, então, muitos alunos dividiam o quarto com familiares ou estudavam na cozinha, eu tinha aluno que dividia o quarto com os avós, eu tinha aluna com filhos, eu tinha um aluno que morava na aldeia indígena, então, eles não queriam porque tinha gente passando, a mãe cozinhando, se estava no quarto tinha o avô ali no quarto, ou eles tinham medo, vergonha de mostrar a casa, então, eu não exigia a câmera. *Acho que era uma consideração pelo estudante, então, eu não exigi isso.* (Professora 13)

O relato da professora demonstra o conhecimento da realidade do contexto de ensino em que ela vive, este reconhecimento do outro também pôde ser visto na fala de outros docentes. O Professor 5, por exemplo, optou pelo uso de *softwares* gratuitos e passou a se preocupar com o deslocamento dos estudantes:

Para que eles não tenham que se deslocar, às vezes, o aluno tem que ficar uma hora para vir e uma hora para voltar, e para ficar uma hora em conversa com o professor, então, não parece razoável. Sem contar a economia e outras coisas para eles não precisa pagar transporte, então, vou manter as orientações nesse modelo.

Outra preocupação apresentada foi a necessidade de uso das tecnologias durante as aulas, independente da pandemia, porque, segundo os docentes é importante que na formação inicial de professores os formadores pensem na sua prática pedagógica considerando que é algo que pode ser replicado, usado como modelo pelos professores em formação inicial:

O que eu faço enquanto professora-formadora, eu gosto de fazer uso de instrumentos que possam ser úteis lá na frente quando eles estiverem com os estudantes.

(...) este conhecimento para ensinar o domínio destas ferramentas que estão surgindo e eu sinto que faz falta, que nós não temos esta formação séria, comprometida e que tem que vir de algum lugar, então, e quem é que vai trazer este conhecimento sério, comprometido e que se efetive na prática do professor? (Professora 24)

A fala das duas professoras, reafirmam a ideia de Moran, Masetto e Behrens (2013) sobre a relação entre afetividade e conhecimento, o autor também menciona o fato de o processo de ensino ser social, considerando que está inserido em uma cultura, mas também é pessoal visto que cada um faz suas escolhas.

O processo de autoformação foi efetivo, principalmente no que diz respeito à instrumentalização dos professores-formadores, para a atuação na presença das tecnologias durante o período da pandemia, porém, não é possível afirmar o que foi e será levado para as aulas presenciais, certamente, haverá mudanças, mas ainda não se pode afirmar quais serão.

Ao longo das entrevistas os professores foram questionados se haveria, dentre os professores-formadores, um equilíbrio entre os conhecimentos específicos (linguísticos ou literários), pedagógicos ou tecnológicos, ainda que não tenham conseguido afirmar que existe este equilíbrio, as respostas levaram a outra questão significativa: os professores de língua estrangeira estão mais habituados ao uso de tecnologias durante as aulas e os professores de literatura apresentam maior resistência. Ainda que esta seja uma questão que precisa ser explorada, com pesquisa específica sobre o tema, os dados da pesquisa inicial exploratória também convergem para esta afirmação, já que “39% são professores das disciplinas da área de estudos literários. Desses professores, 61% declararam não ter formação para o uso de tecnologias; assim, podemos acreditar que se trata de uma realidade a ser considerada¹⁰” (SILVA, 2022, p. 158).

10 Os coordenadores de curso receberam e-mail solicitando o envio do convite de participação para o corpo docente do seu curso.

Além da resistência indicada, também foi percebido um tradicionalismo dentre os professores-formadores do curso de licenciatura em Letras. O Professor 5 afirma que a formação do curso é “um pouco sisuda”, voltada para a língua escrita. Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) mencionam o ensino de língua ser grafocêntrico, afirmação que é corroborada pelo relato do Professor 5:

Quando a gente cria os planos de ensino do curso, é muito, é muito focada no conteúdo, esse conteúdo bastante tradicional, ainda, né? Seja na literatura, um ensino de língua e tal, então, acho que esse uso dos gêneros multimodais, dialoga mais com a contemporaneidade, né, artística, entretenimento, informação.

A Professora 13 também traz a ideia e tradicionalismo dentre os professores:

Então, eu trabalho com oralidade e no profletras eu queria ministrar a disciplina de oralidade e ensino e houve uma grande resistência por parte de alguns colegas, porque eles acham que não é importante, que o aluno chega na universidade e ele sabe falar. Aí você ficava: meu Deus, né, mas... o que que ele sabe falar? Ele sabe fazer uma comunicação oral, participar de uma entrevista, ele sabe apresentar um seminário? Ele não sabe, e aí na Educação Básica não se trabalha, chega no superior não se trabalha, aí esse meu aluno de Letras ele sai professor.

De forma geral os relatos apontam para um ensino tradicional que pouco aborda a tecnologia como disciplina no curso, considerando a prática de ensino, ou traz para estudo e discussão temas como a multimodalidade. Esse desinteresse nos cursos de licenciatura em Letras também pode ser visto nos processos de contratação de professores. Segundo o Professor 5, há uma grande preocupação com a titulação, se o professor tem doutorado, mas em relação às tecnologias “nem como ponto de concurso e nem como exigência de uso”.

O fato de muitos cursos não terem as tecnologias no currículo, como disciplina e como conteúdo transversal, discutido em disciplinas dos eixos linguísticos e literários, faz com que a escolha de se falar sobre cultura digital, tecnologias educacionais, gêneros discursivos digitais, entre outros temas, seja uma escolha individual. Assim, a discussão sobre o tema é descontinuada quando um professor deixa de fazer parte do corpo

docente do curso, conseqüentemente, não fará parte da formação inicial de muitos professores.

Considerações Finais

Considerando o problema inicial de pesquisa, que buscava identificar como ocorreu como ocorreu a formação dos professores-formadores para o uso de tecnologias durante a pandemia de COVID-19, chegou-se à conclusão de que a formação ocorreu por meio da autoformação, uma vez que, nem todas as IES ofertaram formações e, quando foram ofertadas, não atendiam a todas as necessidades dos professores, pois, não houve uma discussão com os docentes sobre as dificuldades e as necessidades que tinham naquele momento.

O objetivo geral deste estudo foi alcançado, pois, a partir da análise dos dados coletados foi possível compreender como ocorreu a formação. Acredita-se que a autoformação dos professores-formadores durante a pandemia de COVID-19 proporcionou e proporcionará, a longo prazo, uma maior reflexão por parte dos docentes sobre o ensino mediado por tecnologias na formação inicial de professores, pois, este conhecimento inicial facilitará as discussões e reflexões sobre o ensino e a aprendizagem, considerando a cultura digital, a inclusão e a exclusão digital.

Também será necessária a discussão dos currículos dos cursos de formação de professores, a PNED traz novas perspectivas, mas ainda não se sabe qual será a efetivação prática, será necessário que se discuta os multiletramentos, a integração das tecnologias de forma transversal aos currículos de formação, indo além de uma disciplina isolada ou centrada naquele “professor que estuda tecnologias”.

O tradicionalismo indicado no curso de licenciatura em Letras, com foco grafocêntrico, precisa ser repensado. Os estudos linguísticos e literários, muitas vezes chamados de “núcleo duro” do curso, precisam integrar as tecnologias em seus planos de ensino. Para tal, é necessária a formação docente, não apenas instrumental, mas uma formação, que pode ser a autoformação, que parte da discussão sobre o ciberespaço e a cultura digital.

Toda esta mudança ou avanço, porque não se parte do zero, de integração das tecnologias ao currículo depende de políticas públicas, como a PNED, da formação dos professores-formadores, a partir da escuta das suas necessidades, dos seus conhecimentos prévios, da formação realizada de professores-formadores para professores-formadores, não se restringindo à verticalização das decisões.

Com o retorno às aulas presenciais espera-se que os professores-formadores, a partir dos conhecimentos adquiridos nas suas autoformações, busquem novas formações sobre o tema. Neste momento, em que a viabilização do ensino não depende exclusivamente da mediação das tecnologias é importante que se reflita, discuta sobre os conteúdos que envolvem a cultura digital, como as diferentes formas de letramento, os textos multimodais, enfim, a integração e reflexão sobre as tecnologias digitais em todo o currículo.

Referências

- BERTOLDO, H. L.; MILL, D. Tecnologia. In: MILL, D. (Org.). **Dicionário crítico de educação e tecnologia e de educação a distância**. Campinas: Papyrus, 2018. 596-606.
- BRASIL, Conselho Nacional de Educação. **Resolução n. 18**, de 13 de março de 2002. Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras. Resolução CNE/CES 18, de 13 de MARÇO DE 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES182002.pdf> Acesso em 04 de mar de 2019.
- BRASIL, Conselho Nacional de Educação. **Resolução n. 2**, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Resolução CNE/CES 02, de 20 de dezembro de 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file> Acesso em 13 de abr. de 2021.
- BRASIL. **Lei n. 14.533/23** de 11 de janeiro de 2023. Institui a Política Nacional de Educação Digital e altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), 9.448, de 14 de março de 1997, 10.260, de 12 de julho de 2001, e 10.753, de 30 de outubro de 2003. Brasília, 11 de janeiro de 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Lei/L14533.htm#art7 Acesso em 16 jan. 2023
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em 15 mai. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. Portaria n. 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição de aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. **Diário Oficial da União**, ed. 53, seção 1, Brasília, DF, p. 39, 18 mar. 2020. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 06 maio 2020.
- BRITO, G. da. S; PURIFICAÇÃO, I. **Educação e novas tecnologias: um repensar**. 2. ed. Curitiba: InterSaberes, 2015.
- CASTELLS, M. **A Sociedade em Rede**. A era da informação: economia, sociedade e cultura. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- CERNY, R. Z; QUARTIERO, R. M. Autoformação. In: MILL, D. (Org.). **Dicionário crítico de educação e tecnologia e de educação a distância**. Campinas: Papyrus, 2018. 63-65.
- CRESWELL, J. W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens**. Tradução: Sandra Mallmann da Rosa; revisão técnica: Dirceu da Silva. – 3. ed. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre: Penso, 2014.
- GARCÍA, C. M. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.
- GIBBS, G; FLICK, U. **Análise de dados qualitativos**. [recurso eletrônico]. tradução Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

KENSKI, V. M. **Educação e novas tecnologias: o novo ritmo da informação**. 8. ed. Campinas: Papyrus, 2012.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e tempo docente**. Campinas: Papyrus, 2013.

KENSKI, V. M. Redes, Comunidade e Educação. In: SALES, M.V. S. (org.) **Tecnologias digitais, redes e educação: perspectivas contemporâneas**. Salvador: EDUFBA, 2020.

MORAN, J. M. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. 5. ed. Campinas: Papyrus, 2012.

MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21. ed. Campinas: Papyrus, 2013.

OPAS (Organização Pan-Americana da Saúde). **Doença causada pelo novo coronavírus (COVID-19)**. Disponível em <https://www.paho.org/pt/doenca-causada-pelo-novo-coronavirus-covid-19> Acesso em 16 jul 2021.

SILVA, D. C. da. **O docente do curso de Letras no ciberespaço: a formação para atuar na presença das tecnologias e com as tecnologias**. Tese (Doutorado) Universidade Federal do Paraná. Programa de Pós-graduação em Educação. Curitiba, 2022.

VAILLANT, D.; MARCELO, C. **Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem**. Curitiba: Ed. UTFPR, 2012.

Submetido em janeiro de 2023

Aceito em janeiro de 2023

Publicado em março de 2023

