



Artigo

Desafios no Ser e Fazer Docente no Pós-pandemia: Reflexões de Professores Portugueses e Brasileiros a partir das Narrativas de Schütze

Kátia Valeria Pereira Gonzaga

Logos University Internacional – USA e Centro de Investigação e Inovação em Educação da ESE-IPP
katiavaleriagonzaga@gmail.com | ORCID 0000-0001-8351-9614

Vânia Graça

Centro de Investigação e Inovação em Educação da ESE-IPP
vaniaadias14@gmail.com | ORCID 0000-0002-7000-7211

Cátia Silva

Faculdade de Letras da Universidade do Porto e Agrupamento de Escolas de Cascais
alogi.geral@gmail.com | ORCID 0000-0001-7218-3035

Resumo

O Covid-19 transformou os cenários educativos. Houve a necessidade de re(pensar) formas do ser e fazer docente, que perpassou pela mediação pedagógica das tecnologias digitais, adoção de novas estratégias de ensino, como o Ensino Remoto Emergencial (ERE), e, a gestão curricular. Nesse sentido, importa-nos mais do que conhecer e compreender os desafios enfrentados pelos professores portugueses e brasileiros nas suas práticas docentes durante esse período, através das suas narrativas, conhecer e aplicar a metodologia de pesquisa proposta por Schütze. Esta pesquisa fez parte de uma outra pesquisa de maior abrangência, no entanto, consideraremos para esse artigo apenas as narrativas de 4 professores do Ensino Básico: 2 de Portugal e 2 do Brasil, as que melhor



expressaram as categorias propostas para a metodologia aqui tratada. Recorreu-se à metodologia qualitativa e os dados foram recolhidos através das entrevistas narrativas reflexivas (Schütze, 1983, 1987) e cuja análise está associada a esse tipo específico de entrevista. Os resultados evidenciam desafios e necessidades emergentes do processo de ensino e aprendizagem apontados no período em estudo, mas também válidas para o pós pandêmico: criação de novas políticas curriculares que vão ao encontro da construção de web currículo e de um ensino híbrido pós COVID 19; construção de planos de formação inicial e continuada docente, nomeadamente para a utilização pedagógica das Tecnologias de Comunicação e Informação (TIC) e inteligência sócio emocional; promover a parceria família e escola, com envolvimento das famílias no processo de ensino e aprendizagem do aluno, e, protagonismo dos estudantes na organização do seu próprio ambiente de aprendizagem que atenda as exigências do século XXI. Quanto a metodologia utilizada verificamos sua validade para estudos que utilizem de narrativas, enriquecendo significativamente o processo analítico das mesmas.

Palavras-chave: Narrativa; Formação docente; Web currículo; Inteligência socioemocional.

Abstract

Covid-19 has transformed educational scenarios. There was a need to re(think) ways of being and doing teaching, which included the pedagogical mediation of digital technologies, the adoption of new teaching strategies, such as Emergency Remote Teaching (ERE), and curriculum management. In this sense, it is important for us to know and apply the research methodology proposed by Schütze, rather than to know and understand the challenges faced by Portuguese and Brazilian teachers in their teaching practices during this period, through their narratives. This research was part of another larger study, but for this article we will only consider the narratives of four primary school teachers: two from Portugal and two from Brazil, who best expressed the categories proposed for the methodology dealt with here. We used a qualitative methodology and the data was collected using reflective narrative interviews (Schütze, 1983, 1987), the analysis of which is associated with this specific type of interview. The results highlight emerging challenges and needs in the teaching and learning process pointed out during the period under study, but also valid for the post-pandemic period: creation of new curricular policies that meet the construction of a web curriculum and hybrid teaching post COVID 19; building initial and continuing teacher training plans, particularly for the pedagogical use of Communication and Information Technologies (ICT) and socio-emotional intelligence; promoting family and school partnerships, involving families in the student's teaching and learning process, and the role of students in organising their own learning environment that meets the demands of the 21st century. As for the methodology used, we verified its validity for studies using narratives, significantly enriching the process of analysing them.



Keywords: Narrative; Teacher training; Web curriculum; Socio-emotional intelligence.

Introdução

A pandemia Covid-19 veio alterar o paradigma pedagógico do processo de ensino e aprendizagem e próprio *modus operandis* da prática docente. Exigiu, por isso, uma reconfiguração educacional das práticas educativas que implicou no desenvolvimento de competências e saberes por parte dos docentes e de capacidades, valores e atitudes inerentes ao Perfil esperado dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

Nesse sentido, o presente artigo pretende enfatizar e compreender alguns dos desafios enfrentados pelos professores portugueses e brasileiros durante o Ensino Remoto de Emergência (ERE), onde foram utilizadas estratégias didáticas e pedagógicas criadas para diminuir os impactos das medidas de isolamento social sobre a aprendizagem. Essas medidas podem ser mediadas por tecnologias ou não e ajudam a manter os vínculos intelectuais e emocionais dos estudantes e da comunidade escolar durante a pandemia, já exaustivamente desvelados por outras pesquisas, mas nesta pesquisa, de modo particular, utilizando-se de uma metodologia específica, ainda não utilizada na investigação dessa temática com o intuito de responder as seguintes questões investigativas de duas naturezas: uma voltada para a metodologia utilizada: a mesma apresenta valência para estudos de narrativas? E outro de natureza do objeto investigado a partir das narrativas: que desafios foram enfrentados pelos professores portugueses e brasileiros nas suas práticas docentes durante esse período pandêmico, como lidaram com os mesmos e que lições podemos levar para o período pós-pandêmico?

Optou-se por uma pesquisa de natureza qualitativa, solicitando aos professores que construíssem a partir de categorias expressas na entrevista narrativa, suas próprias narrativas reflexivas tais como: Desafios enfrentados; Gestão do currículo; Metodologias e estratégias de ensino utilizadas; Adaptação digital: recursos digitais utilizados e formação docente disponível/frequentada nesse período; e sentimentos e dúvidas vividas durante o ERE.

Trata-se de uma investigação com o propósito de compreender as ideias dos atores em estudo. As entrevistas narrativas foram analisadas através do método interpretativo de Schütze (1983, 1987), de tradição da Hermenêutica. Os resultados evidenciam desafios e necessidades



emergentes do processo de ensino e aprendizagem decorrentes do período de ERE, que fornecem pistas para esse período pós pandêmico no que concerne ao planejamento e re(construção) de políticas curriculares e de formação de professores alinhadas a esses desafios emergentes. Destaca-se, por fim, os fatores tecnológicos e socioemocional, preponderante no discurso dos professores e determinante no contexto do ERE.

Assim, espera-se que este estudo possa fornecer pistas para (re)pensar a educação exigida para o século XXI, formadora de cidadãos críticos, participativos, autônomos e conscientes da sua realidade envolvente, transformando-a no que não atende às suas necessidades e de sua coletividade.

Os resultados apresentados não permitem fazer generalizações da realidade nacional portuguesa e brasileira, apenas possibilitam conhecer alguns desafios enfrentados por um número específico de professores decorrentes das práticas educativas em tempos de pandemia, trazendo também a contribuição do conhecimento de uma metodologia muito rica para análise de narrativas.

O Ser e Fazer Docente no Ensino Remoto Emergencial: A Gestão Curricular e a Utilização Pedagógica das TIC

Foram vários os desafios impostos pelo ERE no ser e fazer docente. A prática curricular foi um deles. O docente assumiu o papel de gestor do currículo e redesenhou estratégias e metodologias para o desenvolvimento das suas práticas educativas mediadas pelas tecnologias digitais. Refletir sobre o currículo e sobre a sua gestão é um desafio constante para os professores, dado que engloba distintas perspectivas: a do professor, a do aluno, a da Escola, a da Tutela e dos documentos orientadores, tratando-se de um fundamento lógico global para o programa educacional da instituição (Kelly, 1981). Segundo Moreira (1997), o currículo é um instrumento utilizado por diferentes sociedades, tanto para desenvolver os processos de conservação, transformação e renovação dos conhecimentos historicamente acumulados, quanto para fazer a socialização das crianças e dos jovens, segundo valores considerados desejáveis. Na ótica de Aguiar, Moreira e Pacheco (2018) este é um projeto de formação que acontece em tempos concretos e em espaços e contextos específicos, numa complexa rede de produção de significados sociais, culturais, políticos, pessoais e ideológicos. Nessa linha de pensamento, importa refletir sobre os vários tipos



de currículos que podem ser vivenciados: o currículo formal, o currículo informal e o currículo oculto. Pereira, Carolino e Lopes (2007), referem que o "currículo formal" tem que ver com a gestão dos poderes instituídos e materializa-se nos planos de estudo, programas, regulamentos e legislação sobre diversos aspetos da educação; o "currículo informal" compreende todas as ações relacionadas com os alunos, por isso em constante ajuste, necessitando de um plano organizado que inclui conteúdos, métodos e meios; o "currículo oculto", relacionado com as experiências escolares, curriculares e não curriculares que podem gerar aprendizagens e valores para os alunos, abrangendo as interações e as aprendizagens do quotidiano, entre pares e entre professores e alunos.

Depreende-se que, para a definição de currículo, concorrem aspetos como gestão de uma instituição, num sentido mais "lato", formação de professores e de alunos e, ainda, objetivos de aprendizagem. Ao pensarmos em gestão curricular, temos que considerar o seu conceito abrangente e polissêmico, visto que integra a uma multiplicidade de atividades como perspetivar e calendarizar atividades, discutir conteúdos programáticos, analisar documentos emanados pela tutela e outras (Roldão & Almeida, 2018).

Nesse contexto pandêmico vivido, a Escola teve de reajustar-se perante todas as vicissitudes, e, o currículo teve de ir ao encontro das necessidades impostas. Os programas das disciplinas foram alterados, as escolas e os professores fizeram escolhas relativas às suas práticas educativas. Ressalvamos que, em Portugal, esse tipo de ensino em tempos de pandemia foi inicialmente associado ao modelo de Ensino a Distância (EaD) e posteriormente à designação de Ensino Remoto de Emergência. O primeiro, exige uma metodologia própria previamente planejada com parte ou totalidade do curso a distância, com material de apoio ao estudante numa linguagem dialógica, que permita ao aluno organizar seu próprio ambiente com apoio de tutores, recursos audiovisuais e tecnologias digitais (Graça, et al., 2020). Já o Ensino Remoto de Emergência (ERE) resulta de uma mudança repentina e rápida no contexto em que ocorre o processo de ensino-aprendizagem, adaptando e desenvolvendo as suas práticas de ensino com os recursos disponibilizados no momento (Dias-Trindade et al., 2020). Salientamos, ainda, o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular que é uma medida política, que institui mudanças curriculares em Portugal de relevância na gestão curricular ativa da escola, com vista à adoção de uma prática profissional, com um



currículo mais equitativo e com mais qualidade, proporcionando uma gestão curricular autônoma e flexível (Santos & Leite, 2018).

Relativamente à realidade brasileira, inicialmente, o governo federal publicou a medida provisória nº 94/2020 (Brasil, 2020a), desobrigando as escolas do cumprimento dos 200 dias letivos exigidos por lei, desde que se cumprissem as 800 horas mínimas de aulas, dando autonomia às escolas para organizar e adaptar os seus currículos. Posteriormente, essa medida foi substituída pela Lei 14.040 de 18/08/2020 (Brasil, 2020b), dando autonomia aos Estados para definir o modelo de aulas, incorporando-as nas atividades curriculares. Essa medida não resolveu os problemas de ordem prática enfrentados pelas escolas relativamente à formação contínua dos profissionais para as exigências das configurações das aulas na configuração online, bem como acesso a tecnologia e internet. Verificaram-se algumas iniciativas de alguns estados e apoio tecnológico, através da cessão de plataformas e de formação de professores, por parte de algumas editoras, que estavam alinhadas com os desafios impostos, mas incipientes se pensarmos na extensão do território nacional brasileiro, dependendo na maior parte das escolas brasileiras, de iniciativas pessoais de seus profissionais.

Essa nova realidade obrigou a construção de uma cultura digital que criasse e utilizasse tecnologias digitais de forma crítica, significativa e ética, construindo um modelo curricular para o novo momento digital que vá ao encontro da estrutura informal da comunicação global de uma sociedade em rede, propondo a criação de um web currículo (Gonzaga, 2022), que incorpora características do meio digital no currículo, apropriando-se da tecnologia para favorecer a interação, o trabalho coletivo e colaborativo e o protagonismo dos diferentes sujeitos no desenvolvimento do currículo (Almeida & Silva, 2011). Assim, preconiza a inclusão da tecnologia no próprio currículo, no qual a escola não é o único “palco do conhecimento”, pois a internet possibilita aos alunos imersões virtuais a vários lugares do mundo, onde podem fazer visitas que podem contribuir para o desenvolvimento do seu processo de ensino/ aprendizagem. Atribui, assim, importância à integração pedagógica das tecnologias digitais na gestão curricular.

A esse respeito, Silva (2010) considera que as TIC potencializam uma mudança de paradigma educacional, em que os alunos são envolvidos na construção do seu próprio conhecimento, no entanto, salienta a importância do professor rever o seu papel no ser e no fazer docente,

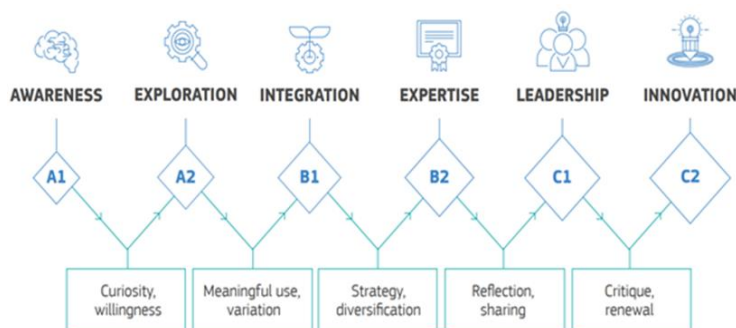


transformando-se em mediador, provocador e orientador na construção desse conhecimento. A “chave” dessa mudança está na formação dos docentes, uma vez que o professor pode utilizar as tecnologias digitais como uma das ferramentas de gestão do currículo e a construção do conhecimento do aluno, garantindo a construção de novos formatos de ensino/ aprendizagem. Porém, é reconhecido a necessidade imperativa de criar condições para que as tecnologias digitais façam parte da vida e do processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, professores e Instituição de Ensino, apostando numa formação docente inicial e contínua que possa ir ao encontro dessas novas diretrizes curriculares e pedagógicas.

Nesse âmbito, considera-se importante para o estudo, fazer a referência a um modelo conceitual que visa capacitar os professores para a utilização pedagógica das TIC nas suas práticas educativas. Um deles é o referencial DigCompEdu da Comissão Europeia, que em Portugal se materializou no Quadro DigCompEdu, com o objetivo de apresentar as principais áreas e elementos de competência digital dos educadores, para decidir sobre elementos centrais e a lógica de progressão na competência digital em cada área (Fig. 1) (Lucas & Moreira, 2018).

Figura 1

Modelo de progresso DIGCOM



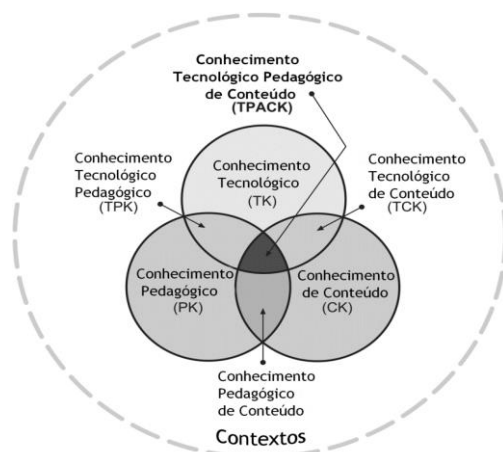
As duas primeiras fases (A1) e (A2) exigem que os professores assimilem novas informações a fim de desenvolverem as suas práticas digitais. As duas fases seguintes (B1) e (B2), preveem que o professor aplique, aprofunde e reflita sobre as práticas digitais para alcançar as duas últimas fases

(C1) e (C2), que são as mais complexas do processo e que visam transmitir os seus conhecimentos, criticar as suas práticas e desenvolver novas práticas (Redecker & Punie, 2017).

Referir ainda, o modelo conceitual de integração da tecnologia nos processos de ensino e de aprendizagem - Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK), foi criado por Mishra e Koehler (2006) baseando em Shulman (1986) e pretende combinar conhecimentos a nível de conteúdos, a nível pedagógico e a nível tecnológico de uma forma dinâmica e interligada, pretendendo assim, potencializar a integração da tecnologia no processo de ensino e de aprendizagem (Fig. 2).

Figura 2

Modelo TPACK



Segundo os autores, ao dominar esses conhecimentos, os professores podem desenvolver a “flexibilidade criativa”, ou seja, ressignificar as tecnologias existentes para fins pedagógicos (2008, p. 17), uma vez que o conhecimento tecnológico, pedagógico e de conteúdo (TPACK), que emerge da interação entre os três componentes centrais, permitirá a utilização significativa e eficaz das tecnologias nos processos educacionais.

Estudos (Miller & Bartlet, 2012; Sparrow, 2018; Dias-Trindade & Ferreira, 2020) apontam que esse tipo de ensino intensificou a inclusão e utilização das TIC no processo de ensino e aprendizagem, nomeadamente no desenvolvimento de capacidades dos alunos para o seu uso, no



sentido de serem «fluentes digitais», bem como conduziu a diferentes condições de acesso ao currículo e a novas formas de adquirir e desenvolver o próprio conhecimento (Pereira, 2020).

E, por fim, também podemos citar no âmbito de referenciais tecnológicos para formação de professores, a matriz proposta pelo Centro de Inovação para a Educação Brasileira - CIEB que também apresenta níveis de apropriação de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) pelo professor, tal como varia de acordo com a profundidade e complexidade da competência digital manifestada. A estrutura da matriz brasileira consta, então de 5 níveis: Exposição (quando não há uso de tecnologias na prática ou quando o professor requer meios de terceiros para utilizá-la ou utiliza somente como usuário); Familiarização (usa pontualmente a tecnologia nas suas atividades, mas está centrada nele); Adaptação (usa periodicamente a tecnologia e está integrada ao seu plano de atividades pedagógicas, vendo-a como recurso complementar); Integração (frequente seu uso e em interação com o estudante, de forma integrada e contextualizada) e Transformação (usa tecnologia de forma inovadora, compartilha com os colegas e realiza projetos colaborativos para além das paredes da escola, utilizando a tecnologia como meio de transformação social. Demonstra maturidade digital). Esta matriz de competências digitais está dividida em três áreas: Pedagógica, Cidadania Digital e Desenvolvimento Profissional (CIEB, 2019). Também propôs um Itinerário formativo digital para os estudantes (CIEB, 2020), estimulando um ecossistema gerador de soluções para que cada estudante alcance seu pleno potencial de aprendizagem. Atua integrando múltiplos atores e diferentes ideias em torno de uma causa comum: inovar para impulsionar a qualidade, equidade e a atualidade da educação pública brasileira.

Todas essas propostas contribuem para se pensar na formação de professores e dos estudantes, no Brasil e em Portugal, para os desafios apontados pela pandemia, no pós-pandemia.

Considera-se, ainda, importante referir que o processo de ensino e de aprendizagem deve acontecer num processo de inter-relação entre pais e escola. Como afirma Vygotsky (1986, p. 87):

A educação recebida, na escola, e na sociedade de um modo geral cumpre um papel primordial na constituição dos sujeitos, a atitude dos pais e suas práticas de criação e educação são aspectos que interferem no desenvolvimento individual e conseqüentemente o comportamento da criança na escola. Essa importância é também defendida por Boechat (2003), quando defende que a família e a escola emergem como duas instituições fundamentais, priorizando uma reflexão sobre sua função



social, suas tarefas e papéis na sociedade contemporânea. Ora, neste ensino em tempos de pandemia estes aspetos foram muito evidenciados e referenciados pelos professores.

Assim, faz-se necessário pensar a gestão escolar de modo democrático e participativo, possibilitando a todos os envolvidos com o processo educativo, assumir corresponsabilidade com seus resultados (Freire, 1974).

Para que o estudante assuma corresponsabilidade pelo seu processo de ensino-aprendizagem, é necessário que a organização do ambiente de aprendizagem lhe permita protagonismo, e possa desenvolver um autoconhecimento no tocante às ferramentas favorecedoras de sua aprendizagem, tornando-o capaz de organizar seu próprio ambiente de aprendizagem, quando o ambiente organizado pelo professor não seja favorecedor da mesma. (Gonzaga, 2022).

Por outro lado, é preciso que as relações sejam bem estabelecidas e as competências socioemocionais sejam desenvolvidas, principalmente num momento de retorno do isolamento social onde a saúde mental de todos: professores e estudantes, de alguma forma, foi comprometida. Segundo Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (Casel, 2017) são consideradas competências socioemocionais básicas: Autoconhecimento, Consciência Social (compreensão empática e respeito às diferenças), Autocontrole (controle de impulsos diante do stress, nervosismos), Relacionais (ser capaz de comunicar, ouvir, cooperar, resistir a pressões sociais, negociar e resolver conflitos, apoiar e ajudar o próximo), Tomada de decisão responsável (fazer escolhas construtivas em relação a comportamento e interações sociais, segundo normas consideradas éticas pela sociedade, segurança e normas sociais).

Opções Metodológicas

Neste estudo utilizamos as entrevistas narrativas escritas, a partir de questões previamente definidas, como metodologia de coleta de dados com o propósito de compreender as experiências educativas de 2 professores do Ensino Básico de Portugal [N1], [N2] e 2 professores do Ensino Fundamental do Brasil [N3], [N4], contemplando ensino público e privado, todos com a formação mínima exigida pelas legislações dos respetivos países e com experiência mínima de 5 anos como docentes. Dessa forma, procuramos compreender o processo pelo qual as escolas passaram, bem



como os desafios enfrentados no ser e fazer docente, durante o ensino no período pandêmico. Assim, elegemos os professores como sujeitos do estudo, valorizando a vivência pessoal e profissional. A análise de narrativas expressas nas entrevistas está diretamente associada a um tipo específico de entrevista, desenvolvido por Schütze e denominado como "entrevista narrativa" (Schütze, 1983, 1987; Jovchelovitch & Bauer, 2002). Para a sua realização utilizamos um roteiro que considerou as seguintes categorias: Desafios enfrentados; Gestão do currículo; Metodologias e estratégias de ensino utilizadas; Adaptação digital: recursos digitais utilizados e formação docente disponível/frequentada nesse período; e sentimentos, dúvidas vividas durante o ERE.

Os dados recolhidos foram analisados utilizando o Método Interpretativo de tradição da Hermenêutica e interacionista do alemão Fritz Schütze, que na década de 1970 coordenou um grupo de pesquisas de metodologias alternativas – onde defendiam que a explicação de fenômenos sociais não pode prescindir da perspectiva dos indivíduos que vivem em sociedade, contribuindo de modo significativo para a ressignificação da pesquisa biográfica nas Ciências Sociais e Educação.

Dessa forma, o Método de Schütze (1987) segue os seguintes passos metodológicos (Weller, 2009):

1. Análise formal do texto – identifica-se a presença de tipos de textos e elementos marcadores de finalização e inicialização de um novo tópico da entrevista expressa na narrativa e das passagens explicativas ou argumentativas. Os elementos não narrativos serão estudados em outros momentos, colocando um olhar atento para a primeira impressão global do texto, identificando: estrutura global, quadro de referência do narrador e os principais esquemas de ação para uma mudança ou não de sua situação biográfica;
2. Descrição estrutural do conteúdo – analisa-se, detalhadamente, cada segmento da narração central e pelo menos parcialmente os segmentos da fase de perguntas, identificando a sua função para a narrativa como um todo e os que tem apenas uma relevância local ou que estão relacionados apenas com uma parte da entrevista. É considerado o passo mais trabalhoso onde se verifica o que está sendo narrado e como ela está sendo construída, identificando os indicadores formais internos da narrativa: a) Marcadores de ligação - ML (então, para, porque, todavia, assim por diante); b)



Marcadores do fluxo temporal - MFT (ainda, já, já naquele tempo, de repente, assim por diante...); c) Marcadores relativos à falta de plausibilidade e necessidade de detalhamento adicional - MRFPDA (pausas demarcadas, diminuição repentina do nível de atividade narrativa, autocorreção com encaixe associados a apresentação de explicação de fundo). Definem-se as categorias analíticas que caracterizam os processos e estruturas analisadas.

3. De abstração analítica – distancia-se dos detalhes observados e verificam-se as expressões estruturais abstratas de cada momento, estabelecendo relações entre elas, reconstruindo a biografia como um todo, desde as estruturas processuais em cada momento até a estrutura dominante na atualidade. Aqui pode-se identificar e diferenciar aspetos específicos da biografia do entrevistado e aqueles que podem ser generalizados. Após a reconstrução do desenvolvimento da entrevista e experiências centrais que moldam a biografia, passa-se para a análise do conhecimento, às teorias desenvolvidas pelo entrevistado sobre a sua história de vida e identidade, a partir da perspetiva atual, de uma das seguintes formas: a) Auto-descrição ou teoria sobre o “eu”; b) Teorias explicativas relacionadas à explicação de acontecimentos pontuais, constelações e mudanças ocorridas nos sentimentos ou vida do informante (“porquê?”); c) Avaliação da trajetória biográfica ou teoria sobre a biografia; d) Explicação ou construções de fundo relativo às descrições ou narrações introduzidas pelo informante; e) Projetos biográficos, modelos ou teorias que orientam a ação; f) Descrições abstratas – relativo à análise de aspetos abstratos a partir da perspetiva atual; g) Avaliações gerais e teorias comentadas diz respeito às análises e comentários teóricos do informante sobre aspetos narrados.
4. Comparação entre as narrativas - Momento de desligar dos casos individuais e desenvolver uma comparação contrastiva de diferentes textos de entrevistas: a) Comparação mínima: buscando analisar situações paralelas das demais entrevistas com uma entrevista selecionada como referência. Deixamos de tratar o caso como individual e passamos a analisar as condições estruturais que estão por trás da particularidade do caso; e b) Comparação máxima: seleção de entrevistas com diferenças contrastantes em relação ao primeiro caso analisado. Selecionando elementos que possibilitem comparação.



5. Conclusão - Esse passo destina-se a construir o modelo teórico. Aqui estabelece-se modelos teóricos sobre a trajetória biográfica dos indivíduos pertencentes a grupos e condições sociais específicos, nesse caso de professores de Educação Básica, no Brasil e em Portugal, na realidade imposta pela pandemia.

Importa referir que a metodologia propõe trazer uma das narrativas e, a partir dela, estabelecer comparações com as narrativas remanescentes, uma vez que seria impossível trazer todas as narrativas para o presente artigo, pois, ficaria muito extenso.

Análise e Discussão dos Resultados

Os professores construíram as suas narrativas escritas e enviaram para que fossem analisadas, entre os meses de julho a setembro de 2021, para uma pesquisa mais ampla onde trabalhamos com um universo maior e cujos objetivos eram elucidar aquele momento histórico. Foram considerados os aspetos éticos no que concernem à preservação da identidade dos participantes, garantindo o anonimato dos mesmos no decorrer da análise. Ademais, as pausas, os silêncios e os esquecimentos são identificados nas pontuações, nas ausências de informações solicitadas, nas interrupções de pensamento, mudando-se a temática, o que nos fornecem, igualmente, informações importantes para a análise. O método contempla a seis passos. Iniciamos com a análise formal do texto, em que selecionamos e ordenamos as passagens que descrevem a sequência de acontecimentos de cada narrativa. Para este artigo selecionamos as quatro mais representativas para a reflexão sobre o momento que vivemos pós pandêmico. Num segundo momento, realizamos uma análise pormenorizada da forma da estrutura da narrativa, designada de descrição estrutural de conteúdo, identificando-se as principais categorias analíticas, como se pode verificar na narrativa [N1], escolhida como referencial para a comparação com as demais, neste artigo:

1ª Etapa:

1Durante o período afeto à covid 19 foram muitas as dificuldades com as quais vivenciei. Tornou-se extremamente difícil o contacto entre alunos e professor e professor e alunos. Pese embora (ML), vivamos num mundo onde as tecnologias proliferam e estão em constante evolução,



verifiquei que o mundo em que vivemos é extremamente heterogéneo e desigual. O problema maior com que me deparei, foi a dificuldade em chegar de igual forma a todos os alunos que tinha: primeiro porque (ML) nem todos demonstram e/ou demonstraram o mesmo interesse, numa segunda instância porque (ML) nem todos tem as mesmas facilidades de acesso às TIC e a suportes informáticos ou internet; em terceiro porque (ML) 1os próprios agrupamentos nem sempre conseguiram agir de forma consentânea perante casos mais complicados. Pior do que tudo isto, foi o facto de 3muitos alunos não terem o mínimo de acompanhamento ou salvaguarda por parte do agregado familiar. 3Neste caso em concreto (ML), é sempre árduo perceber se os pais dos alunos efetivamente (ML) não conseguem acompanhar os filhos ou se não o fazem por simplesmente haver uma desvalorização da escola e do processo de ensino-aprendizagem das crianças nas sociedades contemporâneas. Paradoxalmente (ML), 2existiram dificuldades do ponto de vista da exigência que foi imposta aos professores no que concerne (ML) às competências pedagógicas adaptadas ao ensino à distância, bem como no acesso a ferramentas para as quais sinto que ninguém estava previamente preparado: uma vez que (ML) nenhum docente tinha tido a formação e a preparação prévia necessária ou adequada, para a utilização de ferramentas como o Zoom, Classroom, Teams ou grupos de Messenger nas plataformas do Facebook ou WhatsApp. No fundo (ML), 2tive que me reinventar e arranjar a melhor forma de trabalhar com cada uma das turmas a quem lecionava. No cômputo geral (ML), sinto que consegui fazer um trabalho muito digno. No entanto, (ML) 1lamento o facto de não ter conseguido chegar de igual forma a todos os meus alunos. Tudo fiz para que assim fosse, mas circunstâncias distintas levaram a que tal não fosse possível. Muito se questionou também sobre a forma como os conteúdos foram (ou não) apreendidos por parte dos alunos, com este processo não presencial. (MRFPD). 2Pessoalmente, procurei lecionar alguns conteúdos programáticos novos, contudo, foquei o processo de lecionação na consolidação de conhecimentos abordados em sala de aula. Achei que era imperial fomentar nos alunos o gosto pela escola e a importância de estudar (MRFPD). 2Mais do que apresentar conteúdos, procurei que os alunos estivessem motivados e capazes de executar tarefas em contexto prático. 1Notei também as enormes dificuldades que imperaram junto dos alunos com Necessidades Educativas Especiais, uma vez que (ML) na maior parte dos casos não houve por parte da escola, qualquer “plano específico” para estes alunos. Por fim (ML), referir que se tratou de um enorme desafio vivenciar esta situação (MRFPD). 2Senti que tive muito mais trabalho em preparar as aulas síncronas e



ferramentas para os alunos do que teria em contexto de sala de aula. Ponderei muitas vezes qual seria a melhor metodologia ou pedagogia a adotar. (Narrativa 1)

Como é possível verificar, a narrativa possui bastantes marcadores de ligação (ML) e alguns de demarcação de pausas (MRFPD) e não se verificam marcadores de fluxo temporal (MFT). O seu discurso não é linear, dado que não segue uma ordem temática, retomando sempre que necessário, a ideias anteriormente já apresentadas, completando-as ou estabelecendo ligações pertinentes.

As categorias de análise identificadas são expressões das questões da entrevista: desafios da prática (1); formas de enfrentar os desafios e/ou necessidades emergentes: gestão do currículo, metodologias/estratégias, adaptação digital, formação contínua, relações/sentimentos/dúvidas (2); e papel das famílias (3).

Nesta etapa, o investigador possui o conhecimento acerca dos acontecimentos presentes na história narrada. Realizada a descrição estrutural do conteúdo das quatro narrativas, analisamos, individualmente, os segmentos das histórias contadas sobre a experiência vivida, resultando na reconstrução das narrativas:

2ª Etapa:

Durante o período afeto à covid 19 foram muitas as dificuldades com as quais vivenciei. Tornou-se extremamente difícil o contacto entre alunos e professor e professor e alunos. Pese embora, vivamos num mundo onde as tecnologias proliferam e estão em constante evolução, verifiquei que o mundo em que vivemos é extremamente heterogéneo e desigual. O problema maior com que me deparei, foi a dificuldade em chegar de igual forma a todos os alunos que tinha: primeiro porque nem todos demonstram e/ou demonstraram o mesmo interesse, numa segunda instância porque nem todos tem as mesmas facilidades de acesso às TIC e a suportes informáticos ou internet (...) os próprios agrupamentos nem sempre conseguiram agir de forma consentânea perante casos mais complicados. (...) muitos alunos não terem o mínimo de acompanhamento ou salvaguarda por parte do agregado familiar. (...) acesso a ferramentas para as quais sinto que ninguém estava previamente preparado: uma vez que nenhum docente tinha tido a formação e a preparação prévia necessária ou adequada, para a utilização de ferramentas (...) lamento o facto de não ter conseguido chegar de igual forma a todos os meus alunos. Notei também as enormes dificuldades



que imperaram junto dos alunos com Necessidades Educativas Especiais, uma vez que na maior parte dos casos não houve por parte da escola, qualquer “plano específico” para estes alunos. (...) existiram dificuldades do ponto de vista da exigência que foi imposta aos professores no que concerne às competências pedagógicas adaptadas ao ensino à distância, bem como no acesso a ferramentas para as quais sinto que ninguém estava previamente preparado: uma vez que nenhum docente tinha tido a formação e a preparação prévia necessária ou adequada, para a utilização de ferramentas como o Zoom, Classroom, Teams ou grupos de Messenger nas plataformas do Facebook ou WhatsApp. (...) tive que me reinventar e arranjar a melhor forma de trabalhar com cada uma das turmas a quem lecionava. Senti que tive muito mais trabalho em preparar as aulas síncronas e ferramentas para os alunos do que teria em contexto de sala de aula. Ponderei muitas vezes qual seria a melhor metodologia ou pedagogia a adotar. (...) tive que me reinventar e arranjar a melhor forma de trabalhar com cada uma das turmas a quem lecionava. Pessoalmente, procurei lecionar alguns conteúdos programáticos novos, contudo, foquei o processo de leção na consolidação de conhecimentos abordados em sala de aula. (...) Mais do que apresentar conteúdos, procurei que os alunos estivessem motivados e capazes de executar tarefas em contexto prático. (Entrevista Narrativa 1)

Ao longo da narrativa faz avaliações gerais e teorias comentadas que dizem respeito à análise e comentários teóricos do informante sobre aspetos narrados. O entrevistado lamenta a falta de apoio das famílias no processo de ensino e aprendizagem em tempos de pandemia, e que poderá ter a ver com o fato das famílias considerarem que o processo de aprendizagem tenha que ser exclusivamente entre o professor-aluno, o que não é de todo verdade. Ressalvou, ainda, que os conteúdos apreendidos pelos alunos constituíram um dos fatores de maior preocupação durante o ensino a distância (remoto), juntamente com a necessidade de fomentar nos alunos motivação e gosto em aprender. Por fim, refere que toda esta situação foi um constante desafio na forma como desenvolveu e desenvolverá as suas práticas no futuro. O mesmo processo é feito com as restantes narrativas.

Avançamos para a próxima etapa, a comparação entre as narrativas, em que nos desligamos dos casos individuais e desenvolvemos uma comparação dos diferentes textos, selecionando os elementos que possibilitam a comparação. Procuraram-se diferenças com o objetivo de confrontar



categorias opostas e destacar estruturas processuais alternativas. Dessa análise comparativa, resultou o seguinte quadro das quatro narrativas:

3ªEtapa:

Tabela 1

Análise comparativa das narrativas

Narrativas analisadas	Categorias emergentes	Aspetos comuns e distintos entre as narrativas
Narrativa 1 [N1]	<p>Categoria 1- Desafios da prática</p> <ul style="list-style-type: none">- Reajustamento e delineamento de estratégias para motivação dos alunos;- Desigualdades no acesso às plataformas entre os alunos;- Falta de formação docente prévia e adequada para a utilização das ferramentas digitais Zoom, Classroom, Teams; <p>Categoria 3 – Papel das famílias e/ou instituições</p> <ul style="list-style-type: none">- Falta de acompanhamento e salvaguarda por parte do agregado familiar	<p>Aspetos comuns</p> <p>Categoria 1- Desafios da prática</p> <ul style="list-style-type: none">- Reajustamento e delineamento estratégias para motivação dos alunos; [N1] e [N2] <p>Categoria 2- Formas de enfrentar os desafios e/ou necessidades emergentes</p> <ul style="list-style-type: none">- Falta de formação docente prévia e adequada para a utilização das ferramentas digitais Moodle, Teams; [N1] e [N3]
Narrativa 2 [N2]	<p>Categoria 1- Desafios da prática</p> <ul style="list-style-type: none">- Preocupação com os efeitos socioemocionais dos alunos e relação professor-aluno durante o ensino em tempos de pandemia;- Reajustamento e delineamento estratégias para motivação dos alunos; <p>Categoria 2- Formas de enfrentar os desafios e/ou necessidades emergentes:</p> <ul style="list-style-type: none">- Formação autodidata e com os pares; <p>Categoria 3 – Papel das famílias</p> <ul style="list-style-type: none">- Colaboração do par, encarregados de educação e alunos para apropriação de tecnologias e recursos digitais;	<ul style="list-style-type: none">- Necessidade de apoio institucional e uma política de formação de professores que responda aos desafios da sociedade atual. [N3] e [N4] <p>Aspetos distintos</p> <p>Categoria 1- Desafios da prática</p> <ul style="list-style-type: none">- Desigualdades no acesso às plataformas entre os alunos; [N1]- Preocupação com os efeitos socioemocionais dos alunos e relação professor-aluno durante o ensino em tempos de pandemia; [N2]
Narrativa 3 [N3]	<p>Categoria 1- Desafios da prática</p> <ul style="list-style-type: none">- Desenvolvimento de novos conhecimentos, competências e atitudes, conduzindo a uma renovação da identidade docente.	<ul style="list-style-type: none">- Desenvolvimento de novos conhecimentos, competências e atitudes, conduzindo a uma renovação da identidade docente; [N3]



	- Falta de formação docente prévia e adequada para a utilização das ferramentas digitais; Categoria 2- Formas de enfrentar os desafios e/ou necessidades emergentes: - Necessidade de apoio institucional e uma política de formação de professores que responda aos desafios da sociedade atual.	- Necessidade de mudança na configuração da sala de aula e dos processos de ensinar e aprender [N4] Categoria 2- Formas de enfrentar os desafios e/ou necessidades emergentes: - Formação autodidata e com os pares; [N2]
Narrativa 4 [N4]	Categoria 1- Desafios da prática - Necessidade de mudança na configuração da sala de aula e dos processos de ensinar e aprender. Categoria 2- Formas de enfrentar os desafios e/ou necessidades emergentes: - Necessidade de apoio institucional e uma política de formação de professores que responda aos desafios da sociedade atual.	Categoria 3 – Papel das famílias e/ou instituições - Falta de acompanhamento e salvaguarda por parte do agregado familiar; [N1] - Colaboração do par, encarregados de educação e alunos na utilização de tecnologias e recursos digitais; [N2]

Os resultados da análise comparativa identificados até a referida etapa foram estruturados, com base nas unidades de análise relacionadas ao referencial teórico norteador da pesquisa. Por conseguinte, os resultados permitem concluir a existência de categorias comuns entre professores do Brasil e de Portugal, nomeadamente na ‘Falta de formação docente inicial e continuada prévia e adequada para a utilização das ferramentas digitais’ [N1] e [N3], aspeto esse que deve ser levado em consideração no desenvolvimento de programas de formação de competências digitais para os docentes. Destacamos, ainda, como aspeto comum entre os professores de Portugal a sua preocupação e desafio em motivar os alunos durante esse modo de ensino, não prevalecendo apenas a lecionação dos conteúdos, mas, também, o bem-estar dos alunos e a sua motivação no processo de ensino e aprendizagem e o desenvolvimento de valores e atitudes expressos como currículo oculto. Também se constata um aspeto comum entre os professores do Brasil, ambos sentiram a necessidade de apoio institucional e uma política de formação de professores que respondam aos desafios da sociedade atual.

Como aspetos distintos, verificamos que o professor da narrativa 1 [N1], menciona “Desigualdades no acesso às plataformas entre os alunos” e “Falta de acompanhamento e salvaguarda por parte do agregado familiar”, o que revela que o contexto e os fatores em que a



prática educativa acontece podem inibir o desenvolvimento das práticas. Contrariamente a essa situação, a narrativa 2 [N2], já refere que nesse processo de ensino em tempo pandêmico, contou com a colaboração dos pares, encarregados de educação e alunos na utilização de tecnologias e recursos digitais, além de mencionar que realizou formação autodidata para melhor responder aos desafios que estavam a ser impostos. Por fim, os professores brasileiros enfatizam a ideia de que esse período permitiu o desenvolvimento de novos conhecimentos, competências e atitudes (embora não tenham especificado-os), frentes aos desafios conduzindo a uma renovação da identidade docente [N3] e que houve a necessidade de mudança na configuração da sala de aula e dos processos de ensinar e de aprender [N4]. Não houve distinção no universo restrito da pesquisa realizada diferenças significativas com relação as categorias investigadas entre docentes do ensino público e privado.

A última etapa do método consiste na construção de um modelo teórico. A elaboração desse modelo parte da relação sistemática das diferentes categorias de análise confrontadas nas etapas anteriores e do respetivo referencial teórico. Nesse caso, o modelo identificou grandes categorias:

a) criação de novas políticas curriculares que vão ao encontro da construção de web currículos na rede e da necessidade de um ensino híbrido no pós COVID 19;

b) construção de planos de formação (capacitação) inicial e contínua de professores, nomeadamente para a utilização pedagógica das TIC, oferecendo o acesso à tecnologia e internet a todas as escolas e estudantes, e, para o desenvolvimento de inteligência sócio emocional de professores e alunos;

c) promover a parceria entre a família e a escola, na busca do envolvimento das famílias no processo de ensino e de aprendizagem do aluno através de práticas de gestão democrática e participativa, co-responsabilizando todos os agentes educativos com os resultados do processo ensino-aprendizagem;

d) desenvolvimento do protagonismo dos estudantes, através de metodologias ativas, na organização do seu próprio ambiente de aprendizagem, desenvolvendo, para isso, novas configurações de sala de aula e de organização dos processos de ensinar e de aprender que atendam as exigências do século XXI.



Considerações Finais

Apesar das limitações da escolha metodológica, pois trata-se de uma metodologia temporal, onde o sujeito seleciona aquilo que lhe é significativo para a sua memória, ou seja, uma apropriação seletiva de vestígios, podendo eles serem bloqueados a qualquer momento, percebemos muitas vantagens em dar voz ao professor e reconhecer que o que ele expressa, diz respeito à sua vida e projetos pessoais e profissionais, constituindo a sua profissionalidade, historicizando-o, ao permitir olhar para si e para suas práticas, reflexivamente, conforme Nóvoa (1992), de maneira crítica para compreender tudo que construiu ao longo de sua trajetória, nesse período.

Encontramos nas narrativas uma mistura de sentimentos diante dos desafios a eles colocados: angústias, solidão, decepções, sobrecarga de trabalho, impotência, mas também valores, realização, superação, sucesso, alegria, reconhecimento e valorização. Ao comparar a análise individual de cada narrativa, pudemos chegar aos modelos teóricos presentes no conjunto das narrativas, permitindo-nos concluir que os professores de ambas as nacionalidades evidenciam os seguintes desafios e necessidades emergentes do processo de ensino e aprendizagem apontados no período de pandemia, e, por isso também pertinentes para o pós-pandêmico no sentido de superação dos problemas enfrentados durante o período de ensino remoto emergencial:

1. Necessidade de apoio institucional e de uma política de formação de professores, nomeadamente na utilização das tecnologias digitais e construção de currículos que as incorporem, respondendo aos desafios da sociedade atual;
2. Maior investimento dos governos na democratização de acesso à tecnologia e internet;
3. Emergência de uma nova configuração de sala de aula e do processo de ensino e de aprendizagem, através de metodologias ativas, enfatizando o protagonismo dos estudantes na organização do seu ambiente de aprendizagem e na corresponsabilidade dos resultados da sua aprendizagem;
4. A necessidade de investimentos no desenvolvimento de competências socioemocionais docentes e discentes;
5. Maior envolvimento e acompanhamento por parte dos atores educativos no processo de ensino e aprendizagem: pais, escola e outros, exigindo uma gestão democrática e participativa nas escolas.



Esperamos que este estudo possa fornecer diretrizes para futuras políticas de formação de professores que vão ao encontro das exigências do século XXI, pois acreditamos que a pandemia trouxe-nos vivências, desafios e reflexões sobre as contribuições das ferramentas tecnológicas digitais para os processos educativos. Acreditamos, que o futuro perpassa por um modelo híbrido, com ambientes online para trabalhos autônomos, para construção de web currículo na Rede, desenvolvendo competências digitais; e deixando para as práticas presenciais trabalhos de equipe, de trocas, de sistematização e de desenvolvimento de projetos colaborativos. Além da contribuição do conhecimento de uma metodologia muito rica para análise de narrativas que permite revelar conhecimentos implícitos e nas entrelinhas do discurso.

Referências Bibliográficas

- Aguiar, M., Moreira, A., & Pacheco, J. A. (2018). *Currículo: entre o comum e o singular*. ANPAE.
- Almeida, M. E., & Silva, M. da G. (2011). Currículo, tecnologia e cultura digital: Espaços e tempos de Web Currículo. *Revista e-curriculum*, 7(1), 2-19. <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/issue/view/397>
- BRASIL. Decreto Legislativo nº 173, de 27 de maio de 2020a. *Estabelece regras para o enfrentamento à pandemia de coronavírus*. <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LCP&numero=173&ano=2020&ato=146QTV61EMZpWTbdf>
- BRASIL. Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020b. *Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009*. Presidência da República, Secretaria-Geral, Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF, 18 ago. 2020. Disponível em: L14140 (planalto.gov.br) .
- CASEL (2019). *Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning*. CASEL- Guide to Schoolwide SEL. <https://schoolguide.casel.org/focus-area-3/classroom/>
- CIEB (2020). Competências digitais na Formação inicial de Professores. <https://cieb.net.br/wp-content/uploads/2020/12/Compete%CC%82ncias-Digitais.pdf>
- CIEB (2019). Diretrizes de Formação de Professores para uso de tecnologias. <https://cieb.net.br/wp->



content/uploads/2019/06/Diretrizes-de-Forma%C3%A7ao_EfeX.pdf

- Dias-Trindade, S., Correia, J., & Henriques, S. (2020). O ensino remoto emergencial na educação básica brasileira e portuguesa: a perspectiva dos docentes. *Revista Tempos Espaços em Educação*, 13(32) 1-23. <https://doi.org/10.20952/revtee.v13i32.14426>
- Dias-Trindade, S., & Ferreira, A. (2020). Digital teaching skills: DigCompEdu CheckIn as an evolution process from literacy to digital fluency. *ICONO14*, 18(2).
- Freire, P. (1974). *Pedagogia do oprimido*. Paz e Terra.
- Gonzaga, K. (2022). Construindo uma proposta curricular inovadora na educação básica a partir da cultura maker. *Revista e-Curriculum* 20(3), 1084-1109. <http://dx.doi.org/10.23925/1809-3876.2022v20i3p1084-1109>.
- Graça, V., Silva, C., & Ramos, A. (2020). Ensino em Tempos de Pandemia: Alguns Desafios e Olhares dos Professores Portugueses. *Temas & Matizes*, 14(25), 179-198.
- Kelly, A. (1981). *O currículo*. Teoria e Prática. Harbra,
- Lucas, M., & Moreira, A. (2018). DigCompEdu: quadro europeu de competência digital para educadores. Universidade de Aveiro. <http://hdl.handle.net/10773/24983>
- Miller, C., & Bartlett, J. (2012). 'Digital fluency': towards young people's critical use of the internet. *Journal of Information Literacy*, 6(2), 35-55.
- Mishra, P., & Koehler, M. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers college record*, 108(6), 1017-1054. untitled (pbworks.com)
- Moreira, A. (1997). *Currículo, utopia e pós-modernidade*. In A. Barbosa. Currículo: Questões Atuais. Papirus, p. 9-28.
- Nóvoa, A. (1992). *Os professores e a sua formação*. Dom Quixote.
- Pereira, L. (2020). O sentir dos alunos num novo contexto de aprendizagem. In J. Alves; L. Cabral, (Orgs.). *Ensinar e aprender em tempo de COVID-19: entre o caos e a redenção*. Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa. ISBN: 978-989-54364-6-0.
- Pereira, F., Carolino, A., & Lopes, A. (2007). A formação inicial de professores do 1.º CEB nas últimas três décadas do séc. XX: transformações curriculares, conceptualização educativa e profissionalização docente. *Revista Portuguesa de Educação*, 20(1), 191-219.
- Redecker, C., & Punie, Y. (2017). *European Framework for the Digital competence of Educators*.



Publications Office of the European Union.

- Roldão, M. do C., & Almeida, S. (2018). *Gestão curricular: Para a autonomia das escolas e professores*. Ministério da Educação: Direção-Geral da Educação (DGE).
- Santos, A., & Leite, C. (2018). Políticas Curriculares em Portugal: fronteiras e tensões entre prescrição, autonomia e flexibilidade. *Currículo sem Fronteiras*, 18(3), 836-856, 2018.
- Silva, M. (2010). *O uso pedagógico das TIC como expansão das capacidades: o ProInfo Natal/RN*. (Dissertação de mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Norte. <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/13590>
- Schütze, F. (1983). Biographieforschung und narratives Interview. *New Praxis*, 13(3), 283-293.
- Schütze, F. (1987). *Die Technik des narrativen. Interviews in Interaktionsfeldstudien*. (Monographie). Studienbrief der Fernuniversität.
- Shulman, L. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Sparrow, J. (2018). *Digital Fluency: Big, Bold Problems*. EDUCAUSEreview.
- Vygotsky, L. (1986). *Pensamento e linguagem*. MIT Press.
- Weller, W. (2009). *Tradições Hermenêuticas e Interacionistas na Pesquisa Qualitativa: A Análise de narrativas segundo Fritz Schütze*. In: Anais da 32.^a ANPED de 2009.