

PRÁTICAS EDUCATIVAS NO ENSINO REMOTO E AS COMPETÊNCIAS DIGITAIS DOCENTES: O QUE PRECISAMOS APRENDER?

EDUCATIONAL PRACTICES IN REMOTE TEACHING AND TEACHING DIGITAL SKILLS:
WHAT DO WE NEED TO LEARN?

Recebido: 27/06/2023
Aceito: 11/07/2023

Andressa Neckel Ribeiro¹
Manuela Pires Weissböck Eckstein²

RESUMO

O presente trabalho investiga as práticas educacionais no ensino remoto e as competências digitais dos professores que atuaram nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental durante o isolamento social causado pela Covid-19. A pesquisa buscou responder às seguintes perguntas: quais os desafios enfrentados pelos professores durante as aulas remotas? Os professores tiveram dificuldade em utilizar recursos e interfaces digitais? Os professores adaptaram suas práticas de ensino? Para atender a estas questões, analisou-se o discurso de dez professoras que responderam uma entrevista via Google Forms. De cunho qualitativo, bibliográfico e exploratório, os resultados apontaram que a competência digital dos professores durante as aulas remotas apresentou falhas e traduziu práticas do ensino presencial para o digital.

Palavras-chave: Práticas educativas; Ensino remoto; Competências digitais docentes.

ABSTRACT

This article investigates the educational practices in remote teaching and the digital competences of teachers who worked in the Early Years of Elementary School during the social isolation caused by Covid-19. The research sought to answer the following questions: what challenges did teachers face during remote classes? Did teachers have difficulty using digital resources and interfaces? Did teachers adapt their teaching practices? To answer these questions, a questionnaire was applied to ten teachers who answered an interview through the Google Forms website. Qualitative, bibliographic and exploratory, the results pointed out that the digital competence of teachers during remote classes presented flaws and translated practices from face-to-face teaching to digital teaching.

Keywords: Educational practices; Remote teaching; Teachers' digital competences.

¹ Acadêmica do curso de Pedagogia do Campus Avançado de Pitanga da Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro). E-mail: neckelandressa0601@gmail.com.

² Doutora em Educação. Orientadora e docente colaboradora do Departamento de Pedagogia da unidade universitária de Guarapuava da Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro). E-mail: mpirez@unicentro.br.

INTRODUÇÃO

Neste texto, discutimos sobre a competência digital dos professores a partir de experiências relatadas durante as aulas remotas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental durante o isolamento social causado pela pandemia de Covid-19. Abordamos o contexto educacional no momento pandêmico, trazendo à tona discussões sobre o fechamento das escolas, o distanciamento social e a difícil realidade dos professores em se habituar a novas práticas vinculadas às aulas remotas e o uso de recursos e interfaces digitais.

Pensando nessas questões, buscamos discutir como se apresentaram as competências digitais dos professores durante as aulas remotas e o isolamento social causado pela Covid-19. Para tanto, disponibilizamos o link de uma entrevista via *Google Forms* enviado pelo *WhatsApp* a professores da Rede Municipal de Ensino dos municípios de Pitanga e Manoel Ribas, no Estado do Paraná. Foram enviados cinquenta links. Destes, tivemos o retorno de dez professores. Ao longo do texto, elas são referenciadas como Professoras 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 e 10.

Esta pesquisa, de cunho qualitativa e bibliográfica, se caracterizou como exploratória. De acordo com Sampieri (2013, p. 101), “[...] estudos exploratórios têm o objetivo de examinar um tema ou problema de pesquisa pouco estudado, sobre o qual temos dúvida ou foi pouco abordado”. Isso se traduziu em expor situações e contextos que se manifestaram a partir das entrevistas realizadas com um grupo de professores, que de forma voluntária, aceitaram o convite para expor suas experiências. Com esses dados, a intenção foi de discutir os desafios da competência digital dos docentes que estiveram à frente de turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental durante o isolamento social. Freire (2013, p. 38) afirma que a partir de investigações como esta, “[...] o pesquisador descreverá o resultado dos agrupamentos e dados analisados de forma narrativa”, o que contribui para que possamos desenvolver pesquisas que tratem sobre as experiências no campo da escola.

Organizamos o texto em duas seções. A primeira traz o relato dos professores entrevistados sobre as experiências vivenciadas durante as aulas remotas. A segunda discute o desafio permanente dos professores em busca do desenvolvimento das competências digitais.

RELATO DOS PROFESSORES: AS PRÁTICAS EDUCATIVAS NO ENSINO REMOTO

Em consequência da suspensão das aulas presenciais durante o isolamento social, causado pela pandemia da Covid-19, professores e alunos se obrigaram à realidade de uma cultura digital que adaptaria de forma muito rápida o que até então se realizava presencialmente.

Em decorrência do avanço da pandemia da Covid-19, o início de 2020 obrigou o isolamento social de pessoas em todo o mundo. Além de várias medidas de restrição, decidiu-se pela suspensão das aulas presenciais, o que acarretou uma nova forma de discutir e tratar o processo educativo. As aulas remotas acarretaram uma grande transformação na forma como deveriam ser trabalhadas, da educação infantil ao ensino superior. Moreira (2020) definiu esse movimento com a premissa de algo muito singular em todo o mundo: “Não imaginávamos que todos teriam de se adaptar e adotar os ambientes online para suas práticas docentes de forma tão emergencial e obrigatória neste período de pandemia” (MOREIRA, 2020, p. 351).

Em consequência do isolamento social, os professores tiveram um grande desafio: o de adotar a competência digital como instrumento principal das suas práticas de ensino. Mesmo apresentando inúmeros outros desafios, como o contato síncrono ou assíncrono e o acesso à rede de internet. Para além disso, “[...] o estímulo à produção de recursos educacionais digitais têm sido uma tendência entre as correntes pedagógicas mais inovadoras e objeto de políticas públicas voltadas para a presença das tecnologias nas escolas” (MOREIRA, 2020, p. 32).

No período da pandemia, além da competência digital do professor, a ligação desta com os processos de ensino incidiram sobre inúmeras experiências vivenciadas. Neste ensejo, nossa intenção foi além de realizar uma entrevista com professores que atuaram nos anos iniciais do Ensino Fundamental durante o isolamento social, analisar as experiências vivenciadas quanto ao uso de recursos e interfaces digitais. Uma entrevista foi enviada via link do *Google Forms* por *WhatsApp* a cinquenta professores. Destes, dez responderam ao questionário. Os entrevistados tiveram o prazo de duas semanas para o envio das respostas.

A fim de entender como as professoras elaboraram suas práticas de ensino durante as aulas remotas, questionamos: a) Há quanto tempo os professores atuavam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; b) Durante a pandemia da Covid-19, o professor atuou com qual turma do Ensino Fundamental; c) Quais foram os recursos e interfaces digitais que o professor utilizou durante o isolamento social causado pela pandemia da Covid-19 e, portanto, durante as aulas remotas; d) Quais práticas avaliativas o professor propôs para seus alunos (solicitamos relatos); e) Solicitamos relato de alguma experiência com o uso de recursos e interfaces digitais durante o isolamento social; f) Solicitamos que os professores indicassem dificuldades enfrentadas; g) Solicitamos que os professores expusessem suas experiências positivas durante as aulas remotas; h) Perguntamos se o livro didático era usado nas suas intervenções e de que forma.

Sobre o tempo de atuação na área do ensino fundamental, as respostas abrangearam profissionais que atuam de cinco a trinta e três anos no ensino fundamental. Durante as aulas remotas, os professores entrevistados estavam atuando: quatro professores no 1º ano; um professor no 2º ano; dois professores no 3º ano; um professor no 4º ano e dois professores no 5º ano.

A partir dos relatos dos professores, percebeu-se que as aulas foram organizadas utilizando o material impresso e o livro didático. Isso, ao nosso olhar, traduziu as práticas do ensino presencial para o ensino remoto. Ou seja, o livro didático e as atividades impressas não deixaram de ser o centro da ação pedagógica. A fim de compreender de forma mais detalhada como os professores usaram esses materiais, propomos o seguinte questionamento aos entrevistados: “O livro didático foi usado em suas intervenções? De qual forma? Você poderia nos relatar como o usou?”.

No relato da Professora 1, identificamos: “sim, usei livro didático, apostilas e também atividades impressas. Orientávamos os pais por meio de um cronograma quinzenal de atividades enviado no grupo de *WhatsApp*” (PROFESSORA 1, 2022).

Seguindo com essa mesma prática, a Professora 3 indicou:

Sim. Nós tínhamos as apostilas que o município nos fornecia, mas quando

acabava, usávamos o livro didático que é bem mais compreensível e bem mais explicativo do que as apostilas. Prefiro o livro didático (PROFESSORA 3, 2022).

A Professora 5 relatou que “para reforçar conteúdo e os mais velhos para recorte e colagem, usei as apostilas” (PROFESSORA 5, 2022). Sob o mesmo ponto de vista, as Professoras 6 e 7 mencionaram que utilizaram o material apostilado que era enviado acompanhado do cronograma quinzenal. Em casa, os alunos seguiam as orientações do cronograma e utilizamos o grupo para maiores explicações e para sanar as dúvidas” (PROFESSORAS 6 e 7, 2022).

Relato da Professora 8:

Utilizamos apostila e foi muito útil. Além dela, tínhamos o caderno de atividades complementares. As atividades eram enviadas para os alunos quinzenalmente (era feita a troca dos materiais). Mandavam-se novas atividades e recebíamos as que eram realizadas pelos alunos. Era muito trabalhoso para o professor, tanto para preparar as atividades como para corrigir e fotografar as atividades para serem inseridas nas plataformas eletrônicas para validar o ano letivo” (PROFESSORA 8, 2022).

Sob esse mesmo ponto de vista, as Professoras 9 e 10 também relataram que utilizaram a apostila, o livro didático, material de apoio e algumas atividades impressas, as explicações e interações entre professor e aluno em grupos de WhatsApp (PROFESSORAS 9 e 10, 2022).

Contudo, a Professora 4 disse que não trabalhou com o livro didático, apenas com “atividades que eram enviadas para a casa dos alunos a cada 15 dias. Utilizei mais atividades impressas, pois os responsáveis conseguiram ajudá-los com maior eficiência. Nós tínhamos apostila e eles não conseguiam fazer as intervenções necessárias, pois muitas vezes não entendiam o que era para fazer” (PROFESSORA 4, 2022).

Há um tempo atrás, os recursos didáticos mais utilizados eram o quadro-negro, cartazes, cadernos, livros e apostilas. Por mais que a tecnologia pudesse estar de forma muito sutil nas escolas, dificilmente percebemos uma apropriação de certas competências digitais por parte dos professores como algo que os pudesse ajudar em suas práticas pedagógicas.

Pensar o livro didático como recurso de ensino, objeto da cultura escolar, suporte curricular, é pensá-lo como expressões que conceituam esse dispositivo da cultura da escola. Escolano (2006) nos diria que a posição do livro didático no centro da ação pedagógica, mesmo durante o ensino remoto, traduz uma forma de pensarmos a função dele, como um texto impresso, que em formato de manual ou de livro se torna central no processo de escolarização.

Durante as entrevistas, percebeu-se que o livro didático e as atividades impressas, que são apenas “páginas soltas de um manual”, cumpriram uma função de “suporte de um currículo canônico, sequenciado e hierarquizado” (ESCOLANO, 2006, p. 24). Não houve, durante o ensino remoto e o isolamento social, nenhum tipo de preocupação e atenção em substituí-los. O livro didático, para o professor, garantiria diretividade e hierarquia no processo de ensino. Isso ficou evidente nos relatos dos professores entrevistados.

Nossas inquietações pairam também sobre como a história do livro didático tem se traduzido ao longo da história da educação. Sua função sempre esteve centrada em produzir condições similares em qualquer situação didática e pública: padronizar os conhecimentos a serem apreendidos, traduziram a forma como os professores os têm usado.

Neste mesmo ensejo, perguntamos aos professores “quais foram os recursos e interfaces digitais utilizadas durante as aulas remotas?”. Nossa intenção foi investigar que competência digital os professores tinham durante as aulas remotas, pois discutir sobre o uso de recursos e interfaces digitais durante o ensino remoto foi e tem sido, no pós pandemia, uma questão muito pontual, principalmente sobre as competências digitais docentes, frente às suas práticas pedagógicas.

Metade dos professores, ou seja, cinco deles, responderam que tiveram mais acesso ao recurso *WhatsApp* e ao *Meet (Google)*. Nas entrevistas, estes dois recursos foram os mais indicados. Aqui, cabe uma reflexão: percebemos nos relatos dos docentes que o uso desses recursos digitais estavam atrelados basicamente à forma como se comunicavam com as famílias e os alunos.

Os relatos também traduziram algumas informações sobre as práticas avaliativas executadas. As Professoras 1, 2, 3, 6, 7, 8 e 9 relataram que suas práticas avaliativas aconteciam por meio de atividades impressas, livro didático, apostila, respostas de trabalho e avaliação escrita. A partir dessas informações, compreendemos que as práticas avaliativas utilizadas pelos educadores foram as mesmas usadas no formato presencial, apenas foram comunicadas aos alunos e suas famílias, por recursos ou interfaces digitais como o *WhatsApp* e o *Meet (Google)*.

A dificuldade em dar o feedback às atividades propostas foi uma questão levantada pelos professores. Acreditamos que essa não foi uma ação somente vivida durante as aulas remotas. Presencialmente, essas vivências também acontecem.

A avaliação é uma reflexão sobre o nível de qualidade do trabalho escolar tanto do professor como dos alunos. Os dados coletados no decurso do processo de ensino, quantitativos ou qualitativos, são interpretados em relação a um padrão de desempenho e expressos em juízos de valor (muito bom, bom, satisfatório etc.) acerca do aproveitamento escolar (LIBÂNEO, 1991, p.195).

A avaliação deve ser um processo, não algo impositivo. Durante as aulas remotas, como citado pelas professoras, foram poucos os alunos que davam retorno às atividades avaliativas.

As Professoras 4 e 10 relataram que suas práticas avaliativas aconteciam por meio do *Google Meet* e *Google Forms*. Segundo elas, realizavam videochamadas para trabalhar o conteúdo a partir do uso de apostilas. As avaliações também aconteciam ora de forma individual com um feedback para os alunos e outras, de forma coletiva. A Professora 5 relatou que usava atividades da própria apostila, mas incentivava os alunos em companhia de seus pais, criar uma horta e acompanhar o desenvolvimento dela junto com a família. Outras questões que também se traduziram como avaliativas: a professora desenvolveu um projeto com as famílias para separação de lixo.

Outras questões, apontaram para experiência com o uso de recursos e interfaces

digitais. Perguntamos: “Você poderia relatar alguma experiência com o uso de recursos e interfaces digitais durante o isolamento social? Dificuldades enfrentadas; suas experiências positivas”.

A indicação da Professora 1 foi: “A maior dificuldade é não ter o contato direto com o aluno para sanar suas dúvidas. E muitas vezes as atividades eram realizadas pelos pais e isso prejudicou muito o aprendizado dos alunos. Eles estão chegando nesse ano sem saber ler e com muita dificuldade na escrita” (PROFESSORA 1, 2022).

Sob este mesmo ponto de vista, a Professora 4 relatou que teve “[...] muita dificuldade, porque não conhecíamos as crianças e era alfabetização, em que é fundamental ouvir os sons, articulação da boca, enfim muita oralidade e recursos visuais. E o retorno deles era muito complicado, pois a maioria dos alunos morava no sítio, onde não tinha internet e quando tinha, ficava oscilando. Extremamente frustrante” (PROFESSORA 4, 2022).

Em consonância, as Professoras 2 e 8, afirmam que “suas maiores dificuldades foram a falta de acesso à internet dos alunos, que na região ainda era precária. Não eram todos os que tinham acesso a esse recurso e os que tinham, era através do celular do pai ou da mãe. Sob esse mesmo ponto de vista, as Professoras 7 e 9 retrataram que “além da internet, ainda existia a falta da família para facilitar a interação entre professor e aluno e, conseqüentemente, haveria pouco retorno e participação dos mesmos” (PROFESSORAS 2, 7, 8 e 9, 2022).

A Professora 3 relatou que houve “[...] muita dificuldade por usar somente o *WhatsApp*, dificuldades em explicar o conteúdo, não havia muito entendimento entre as crianças, eram somente os pais que ajudavam” (PROFESSORA 3, 2022). Já a Professora 5, mencionou que usou o “*Google Meet* para tirar dúvidas e desenvolver melhores conteúdos que precisavam de reforço, quadro adesivo para aplicar conteúdo novo, livros online para trabalhar leitura, fotos e vídeos do trabalho ou projeto desenvolvido” (PROFESSORA 5, 2022).

O relato da Professora 6 mostrou um olhar diferenciado das demais. Para ela, “o fato mais positivo foi como nos reinventamos em meio ao caos da pandemia, buscando meios para que nossos alunos pudessem absorver melhor o conteúdo, minimizando o máximo possível a defasagem em relação à aprendizagem. Com o retorno do modo híbrido, pude me sentir aliviada em ver que alguns alunos conseguiram evoluir, apesar das dificuldades” (PROFESSORA 6, 2022).

A Professora 10 ressaltou que uma das maiores dificuldades para ela, esteve centrada no uso da tecnologia. Essa questão está ligada a uma discussão que nos interessa muito neste texto: a de competências digitais docentes.

EM BUSCA DO DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS DIGITAIS DOCENTES: UM DESAFIO PERMANENTE

Segundo Ferrari (2012), as competências digitais docentes estão relacionadas a um conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes e estratégias que possibilitem a realização de diferentes atividades socialmente valorizadas com uso das TDIC, tais como a resolução de problemas, o gerenciamento da informação, colaboração, criação e compartilhamento de conteúdo.

Percebe-se que as competências digitais devem ser discutidas para além do professor como detentor técnico do uso de algum recurso ou interface digital. Segundo Castañeda, Esteve e Adell (2018), essa visão faz com que o docente tenha uma compreensão do que significa mediar o processo de ensino, porque será isso que proporcionará reflexões sobre alguma discussão proposta. Essas reflexões fazem parte de um contexto em que a educação tem se voltado para experiências colaborativas e contextualizadas no mundo real. As competências digitais são, neste momento, imprescindíveis para desenvolver novos olhares para pensar o planejamento das práticas educativas, mesmo em espaços presenciais, utilizando recursos e interfaces digitais. Patrício e Osório (2016) fazem discussões pontuais sobre essa questão.

Para Lucas e Moreira (2018, p. 15), os docentes poderiam ter suas competências digitais mais fortalecidas se tivessem um espaço de reflexão e formação durante o isolamento social e as aulas remotas, principalmente para compreender a importância das competências digitais alinhadas às suas práticas educativas. Essas premissas os fizeram discuti-las a partir de três áreas: competências profissionais, pedagógicas e dos aprendentes.

Figura 1: Áreas de competências dos educadores



Fonte: Lucas e Moreira (2018, p. 15)

Essas áreas envolvem uma discussão pertinente: ter ou não, uma determinada competência digital não significa que os professores estejam equipados naturalmente com as competências apropriadas para lidar com as tecnologias digitais de forma responsável, segura e crítica.

Há, no Brasil, instrumentos avaliativos que buscam mapear os estágios de competência digital dos professores. Encontramos a Matriz de Competências Digitais CIEB, elaborada pelo Centro de Inovação para a Educação Brasileira (CIEB). Esta consiste em uma escala de autoavaliação dos professores subdividida em três áreas: pedagógica, cidadania digital e desenvolvimento profissional, fornecendo subsídios capazes de nortear o desenvolvimento das competências digitais dos professores, como esclarecem Sales e Moreira (2019).

Na Europa, em 2017, o Serviço de Ciência e Conhecimento da Comissão Europeia (EU Science Hub) publicou um Quadro Comum para Competências Digitais dos Professores, denominado DigCompEdu. Este considera as especificidades do fazer pedagógico com o suporte das potencialidades das tecnologias digitais de informação e comunicação no processo de ensino. Esta discussão, durante as aulas remotas, se tornou mais acentuada e trouxe à tona inúmeros projetos de pesquisa que estariam investigando essas competências digitais entre os docentes, da educação infantil ao ensino superior.

As competências digitais são discutidas por Lucas e Moreira (2018) a partir de áreas. Na imagem 2, conseguimos traduzir essas competências de forma mais detalhada.

Figura 2: Competências por área



Fonte: Lucas e Moreira (2018, p. 8)

Essas áreas podem revelar, em estudos mais detalhados com os docentes, que os mesmos podem se deparar com o desafio em desenvolver e aperfeiçoar suas competências com vistas à fluência digital. Isso não os colocaria como “alienígenas digitais”, inseridos em uma sociedade hiperconectada. O tempo de atuação na docência não se constitui, por si só, um indicador do nível de experiência ou de capacidade de reflexão sobre a prática docente com o uso de recursos e interfaces digitais, pois a experiência é resultante da capacidade docente em refletir constantemente sobre sua práxis de forma crítica. E isso incide em muitas lacunas apresentadas, inclusive nos relatos dos professores entrevistados nesta pesquisa.

A fluência digital parte de um enfrentamento das lacunas e dúvidas dos docentes frente à apropriação do uso de recursos e interfaces digitais em suas práticas educativas. Reconhecemos que por meio do digital é que o processo de ensino se tornará mais significativo, pois as

[...] estratégias de trabalho em que os professores assumam o papel de ajudar os alunos a pensar, a aprender como identificar e resolver problemas, a estabelecer e definir objetivos próprios, a regular as suas aprendizagens, a avaliar os resultados e estabelecer novos objetivos em função dessa avaliação, enfim, ajudarão os alunos a aprender (COSTA, 2019, p. 23).

Essa integração do digital no pedagógico, ou seja, do desenvolvimento das competências digitais e, portanto, da fluência digital, possibilitará aos educadores a transformação das suas práticas e experiências de ensino. Isso refletirá na criação de contextos autênticos de aprendizagem, subsidiados não somente pelo uso de recursos e interfaces digitais, mas também pelo viés da reflexão das vivências planejadas.

[...] é essencial uma educação que ofereça condições de aprendizagem em contextos de incertezas, desenvolvimento de múltiplos letramentos, questionamento da informação, autonomia para resolução de problemas complexos, convivência com a diversidade, trabalho em grupo, participação ativa nas redes e compartilhamento de tarefas (BACICH; MORAN, 2017, p. 16).

Pensar em formação continuada com sentido e significado aos professores, deve-se partir das reais necessidades, pois o maior engajamento será aquele que ajudará na transformação da prática educativa do professor. Soares (2020) discute sobre essas questões:

A maioria das ações formativas tem predominado uma formação com base na transmissão de conhecimentos, métodos e técnicas por meio de teorias repassadas de maneira descontextualizada, que não levam em conta as reais necessidades e as situações problemáticas dos(as) professores(as), o que os impede de serem sujeitos em seu processo formativo [...] (SOARES, 2020, p. 153).

Essas questões traduzem que diante dos inúmeros avanços tecnológicos que fazem emergir uma cultura digital que ainda não estamos habituados, somos todos responsáveis por uma reinvenção das nossas ações. De nós, enquanto educadores, espera-se que possamos criar experiências de ensino que avancem de um professor conteudista para aquele que saiba selecionar o que é importante discutir em determinado momento, pensando nos alunos, nas suas diferenças e necessidades. É preciso saber tratar das informações que recebemos e traduzi-las para o universo dos nossos alunos. Essa ação deve se tornar significativa e, ao mesmo tempo, parte de uma experiência de aprendizagem que também valorize as tecnologias que nossos alunos têm acesso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo do contexto educacional no momento da pandemia da Covid-19, trouxemos à tona discussões sobre os desafios enfrentados pelos professores em desenvolver práticas de ensino mediadas pelo uso de recursos e interfaces digitais. Discutiui-se sobre as competências digitais dos professores durante as aulas remotas e como essas questões, mesmo no pós pandemia, continuam latentes.

A partir da coleta de dados das entrevistas, constatou-se que os professores empregaram as mesmas práticas de ensino do presencial, utilizando apostilas, livros didáticos e atividades impressas como o centro de todo o processo educativo. A discussão, neste sentido, esteve alicerçada nas competências digitais dos professores, que apontaram falhas de conhecimento e de uso de recursos e interfaces digitais, que durante as aulas remotas, poderiam ajudar a tornar mais significativas as experiências vivenciadas por professores, alunos e suas famílias.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Penso, Porto Alegre, 2017.
- CASTAÑEDA, Linda; ESTEVE, Francesc; ADELL, Jordi. ¿Por qué es necesario repensar la competencia docente para el mundo digital? *In: Revista de Educación a Distancia*, 2018. Disponível em: dx.doi.org/10.6018/red/56/6. Acesso em 03 Março 2023.
- COSTA, Fernando Albuquerque. **Língua e literatura no século XXI: textos selecionados das 9^{as} Jornadas da Língua Portuguesa**. Porto, Moçambique, 2019.
- ESCOLANO, Agustín Benito. (Ed.) **Curriculum editado y sociedad del conocimiento**. Texto, multimedialidad y cultura de la escuela. Valencia: Tirant lo Blanch, 2006.
- FERRARI, Anusca. **Digital Competence in Practice: An Analysis of Frameworks**. Sevilla: JRC IPTS, 2012. Disponível em: ifap.ru/library/book522.pdf. Acesso em: 03 Março 2023.
- FIGUEIRA, Larissa Fonseca; DOROTEA, Nuno. **Competência digital: DigCompEdu Check-In como ferramenta diagnóstica de literacia digital para subsidiar formação de professores**. Educação & Formação, 2020.
- HERNANDEZ, Roberto Sampieri. **Metodologia de Pesquisa** [Recurso Eletrônico] Roberto Hernandez Sampieri. Carlos Fernández Collado. Maria Del Baptista Lucio; Daisy Vaz De Moraes: Revista Técnica: Ana Gracinda Queluz Garcia, Dirceu Da Silva, Marcos Júlio, -5^o Ed.- Dados Eletrônicos - Porto Alegre: Penso, 2013. Disponível em: books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=AKU5AgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA4&dq=HERNANDEZ,+Roberto+Sampieri.+Metodologia+de+Pesquisa&ots=fL0rJf0mo4&sig=Y-sUZYJblkEGKU-SEVPrfW9bvxs#v=onepage&q=HERNANDEZ%2C%20Roberto%20Sampieri.%20Metodologia%20de%20Pesquisa&f=false. Acesso em 05 Março 2023.
- LIBÂNIO, José Carlos. **Didática** (Coleção magistério 2^o grau. Formação do professor). São Paulo: Cortez, 1991.
- LUCAS, Margarida; MOREIRA, António. **DigCompEdu: Quadro Europeu de Competência Digital para Educadores**. Editora: UA Editora – Universidade de Aveiro 2018.
- PATRÍCIO, Maria Raquel; OSÓRIO, António. **Competência Digital: conhecer para estimular o ensino e a aprendizagem**. Instituto Politécnico Bragança, 2016. Disponível em: bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/13135/1/Artigo_ieTIC2016.pdf. Acesso em 05 Março 2023.
- SALES, Mary Valda; MOREIRA José António Marques. **Competências digitais e as demandas da sociedade contemporânea**: diagnóstico e potencial para formação de professores do Ensino Superior da Bahia. Campo Grande-MS, 2019. Disponível em: dx.doi.org/10.20435/serie-estudos.v24i51.1290. Acesso em 04 Março 2023.
- SOARES, Maria Perpétua do Socorro Beserra. Formação permanente de professores: um estudo inspirado em Paulo Freire com docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Educação & Formação**, v. 5, n. 13, p. 151-171, 2020. DOI: doi.org/10.25053/redufor.v5i13.1271. Disponível em: revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/1271. Acesso em 05 de março de 2023.