

DESAFIOS DA FORMAÇÃO DOCENTE: PERSPECTIVAS FEMININAS SOBRE O ENSINO REMOTO DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19

CHALLENGES OF TEACHER TRAINING: FEMALE PERSPECTIVES ON REMOTE TEACHING DURING THE COVID-19 PANDEMIC

Maria Alice de Souza¹

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4420-5406>

E-mail: maria.alice.souza@educacao.mg.gov.br

Luciana Charão de Oliveira²

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-8578-0375>

E-mail: lcharaodeoliveira@gmail.com

Resumo

O afastamento social em virtude da pandemia da Covid-19 levou à suspensão das aulas presenciais em todo território nacional, exigindo de professoras e professores outra postura diante das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC). Nesse cenário, o primeiro desafio desses profissionais foi usufruir de tais tecnologias para, em seguida, por meio de práticas pedagógicas, motivar os (as) estudantes a continuarem seus estudos de modo remoto. Diante disso, com o objetivo de divulgar a trajetória, especificadamente, de professoras, durante a quarentena, é que se entrevistou sete profissionais da educação básica de uma escola pública da rede estadual do município de Belo Horizonte. Para interpretar essas experiências, buscou-se não apenas referenciais no campo da investigação biográfico-narrativa, como autores que abordam a formação docente no Brasil. Ainda houve um diálogo com produções atuais que refletem sobre as questões de gênero, ensino remoto e pandemia. Em suma, as professoras elencaram as ferramentas tecnológicas e mídias sociais utilizadas com a finalidade de envolver educandos (as), não apenas em função do conteúdo, mas também tendo em vista as relações interpessoais estabelecidas.

Palavras-chave: Professoras. Formação Docente. Afastamento Social. Ensino Remoto. Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC).

Abstract

Social distancing due to the Covid-19 pandemic led to the suspension of face-to-face classes throughout the country, requiring teachers to take a different approach to Digital Information and Communication Technologies. In this scenario, the first challenge for these professionals was to take advantage of such technologies and then, through pedagogical practices, motivate students to continue their studies remotely. In view of this, with the aim of publicizing the trajectory, specifically, of teachers, during the quarantine, seven basic education professionals from a public school in the state network in the city of

¹ Mestra em Educação e Formação Humana pela Universidade do Estado de Minas Gerais. Graduada em Letras pela Universidade Federal de Minas Gerais. Atualmente leciona Língua Portuguesa na Escola Estadual Maria de Lourdes de Oliveira. E-mail: maria.alice.souza@educacao.mg.gov.br

² Doutora em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia. Professora da Universidade de Uberaba (UNIUBE) e do Centro Universitário Presidente Antônio Carlos (UNIPAC). E-mail: lcharaodeoliveira@gmail.com

Belo Horizonte were interviewed. To interpret these experiences, we sought not only references in the field of biographical-narrative research, but also authors who address teacher training in Brazil. There was also a dialogue with current productions that reflect on issues of gender, remote teaching, and the pandemic. In short, the teachers listed the technological tools and social media used with the purpose of involving students, not only in terms of the content, but also considering the established interpersonal relationships.

Keywords: Teachers. Teacher Training. Social Removal. Remote Teaching. Digital Information and Communication Technologies.

INTRODUÇÃO

A suspensão de aulas presenciais, nos anos de 2020 e 2021, em função da pandemia causada pelo vírus SARS-CoV-2, demandou novos ritmos e dimensões ao ensinar, exigindo de professoras e professores outra postura diante das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC). Nesse cenário, um primeiro desafio foi que esses profissionais usufruíssem de tais tecnologias para, em seguida, por meio de práticas pedagógicas, motivassem educandas e educandos a continuarem seus estudos de modo remoto ou a distância.

Diante de tal contexto, surgiu a necessidade de se conhecer a realidade dos docentes ainda no período da quarentena. A partir desse imperativo, a presente proposta tem como objetivo identificar os desafios enfrentados por professoras da educação básica com as aulas remotas durante a pandemia da Covid-19 para assim tornar público as singularidades desse trabalho.

O recorte de gênero se justificou dada a necessidade de se registrar a realidade, em tempos de pandemia, das mulheres, que também são mães e professoras. Assim, buscando coletar dados sobre como as profissionais da educação básica lidaram com sua prática docente durante o afastamento social em função da Covid-19, é que se convidou, para contribuir com esta investigação, um grupo de sete professoras, todas lotadas na Escola Estadual Maria de Lourdes de Oliveira, uma instituição pública da rede estadual, na periferia de Belo Horizonte.

Salienta-se também que este trabalho ainda busca enumerar quais saberes relacionados à formação dessas professoras da educação básica se mostraram eficientes no processo de ensino e aprendizagem no contexto da pandemia.

É importante ressaltar tal investigação nasceu dos anseios de se aprofundar na temática “gênero, tecnologia e trabalho”, presente no trabalho monográfico apresentado à Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) como parte dos requisitos para a obtenção do título de Especialista (Pós-Graduação *Lato Sensu*) em Educação, Comunicação e Tecnologia³, em 2007.

³ A monografia intitulada “Mídia e a manutenção da linguagem sexista”, das autoras Alessandra Alves Valadares e Maria Alice de Souza, foi realizada sob orientação do professor Daniel Mill, doutor em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais.

Além disso, no contexto da quarentena, as questões apresentadas no roteiro da entrevista geraram subsídios para que este artigo fosse produzido e apresentado como Trabalho de Conclusão de Curso na especialização em MBA Gestão em Educação do Programa de Pós-Graduação da Universidade de Uberaba – UNIUBE⁴.

Quanto ao tipo, além de se tratar de uma pesquisa bibliográfica, uma vez que, sobre a temática averiguada, recolheu-se conhecimentos produzidos anteriormente (FONSECA, 2002), caracteriza-se como investigação exploratória, já que intenciona tornar a questão pesquisada mais familiar (GIL, 2007). Quanto à abordagem, enquadra-se em qualitativa, por buscar compreender um grupo social mais profundamente. Com efeito, a partir das entrevistas, buscou-se explicar aspectos da realidade das professoras com o ensino remoto, já que tiveram uma experiência prática com o problema estudado (GIL, 2007).

Em relação ao procedimento metodológico, para a coleta de dados, enquanto técnica, foram realizadas, entrevistas semiestruturadas inspiradas no trabalho desenvolvido por Suárez (2014), quando docentes e gestores de escolas públicas de ensino fundamental na cidade de Buenos Aires se dedicaram a vários exercícios narrativos e ensino autobiográfico. Na presente abordagem, a proposta foi que as professoras narrassem as singularidades da escola no seu funcionamento remoto, delineando, assim, a trajetória delas durante o contexto do afastamento social. A saber, as entrevistas foram realizadas remotamente por intermédio de um serviço de videoconferência, no primeiro semestre de 2021.

Desse modo, de tipo exploratório e de abordagem qualitativa, esta investigação pretende divulgar as complexidades do ensino remoto e quais desafios essas profissionais encontraram na busca por atualização de conteúdo relacionado às TDIC. Nesse sentido, este estudo se faz importante, uma vez que tal tema se trata de um evento recente, que merece averiguações.

Diante de tal perspectiva, a análise das informações foi associada aos subsídios teóricos da revisão de literatura em relação à temática. Para interpretar essas experiências, a partir dos estudos no campo da investigação biográfico-narrativa, buscou-se referenciais como Bolívar (2002), Larrosa (2004), Ricoeur (2006) e Suárez (2014). Já no intuito de refletir sobre a formação docente no Brasil, este trabalho apresenta considerações, principalmente, de Tardif (2002), Gatti (2003), Kenski (2015) e Novóia (2019). Para fundamentar a reflexão sobre o sentido que essas professoras deram ao seu trabalho diante das mudanças sociais, que alteraram não só suas vidas pessoais como profissional, recorreu-se às concepções de autores como Fonseca (2003), Teixeira e Praxedes (2006), Goodson (2007), entre outros.

⁴ O Trabalho de Conclusão de Curso teve a orientação da professora Luciana Charão de Oliveira, doutorada em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia.

Isso exposto, esclarece-se que este artigo foi estruturado em quatro partes: nesta introdução, delimita-se o assunto, sendo apresentados os objetivos e metodologia da investigação. Na segunda parte, são apresentados o perfil das docentes, a estrutura e a síntese do roteiro de perguntas. Na terceira parte, evidenciam-se não apenas as concepções dos principais estudiosos sobre formação inicial e formação continuada, como também se discorre sobre as considerações de teóricos sobre o uso das TDIC no ambiente escolar e seu uso durante a quarentena exigida pela pandemia da Covid-19. Nessa seção, também são divulgadas parte das entrevistas realizadas com sete professoras da educação básica. Finalmente, nas considerações finais, uma síntese da temática convida a refletir sobre a condição das mulheres que são professoras.

OS CAMINHOS DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Considerando que as experiências profissionais fornecem uma descrição ou explicação que os sujeitos fazem dos contextos em que trabalham e que essa interpretação permite se conhecer uma determinada realidade social (BOLÍVAR, 2002), as professoras foram convidadas a narrar, por meio de uma investigação de natureza exploratória, suas experiências com as TDIC durante o afastamento social em virtude do novo coronavírus⁵.

Para coleta desses dados, sete professoras da educação básica, na faixa etária entre 30 e 55 anos, foram convidadas para dar seus depoimentos. A escolha abarcou voluntárias que atuam nas quatro áreas do conhecimento, sendo: duas de linguagens e códigos, duas das ciências humanas, duas das ciências da natureza e uma da matemática. Das participantes, todas são efetivas, ou seja, foram aprovadas em concurso público na esfera estadual, possuindo estabilidade na instituição. Delas, apenas duas não são mães. Três vivem com os cônjuges e filhos (as). Duas vivem apenas com os (as) filhos (as). Independentemente dessas condições, essas mulheres narraram o quanto foi complexo cotidiano na pandemia, quando tiveram de levar a escola para dentro de seus lares.

As docentes entrevistadas trabalham na Escola Estadual Maria de Lourdes de Oliveira, instituição localizada na regional Nordeste de Belo Horizonte. A construção da escola atendeu

⁵ Após o convite para dar seus depoimentos sobre como foi trabalhar remotamente durante a pandemia da Covid-19, as professoras participaram voluntariamente das entrevistas realizadas, acordo com a disponibilidade de cada uma e no local de preferência delas, pelo aplicativo Zoom, uma ferramenta que tem como finalidade a realização de videoconferências. Ainda foi explicado a elas que as informações fornecidas seriam utilizadas exclusivamente para fins acadêmicos e os dados, quando expostos, não conteriam detalhes que permitissem identificá-las. Neste artigo, foram preservadas a privacidade e confidencialidade de cada voluntária, bem como foi protegida sua imagem. Em virtude do exposto, optou-se em utilizar nomes fictícios ao se apresentar os relatos das participantes.

a uma solicitação da comunidade, visto que a localidade necessitava de mais uma instituição escolar para atender a demanda dos moradores do bairro. As atividades da escola iniciaram em 1986, com o ensino de 1ª a 4ª série. Em 11/02/1987, foi autorizada a funcionar de 5ª a 8ª série e, em 12/01/1993, foi aprovado o ensino médio geral. Oferecendo o ensino fundamental II e ensino médio, inclusive na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA), a escola possui atualmente 1135 estudantes matriculados e conta com uma equipe pedagógica de 62 professores, entre efetivos e contratados.

Tendo em vista a temática “formação docente”, as participantes foram convidadas a falar sobre a trajetória profissional delas na educação básica. Assim, incentivadas, elas relataram suas experiências antes e depois da formação inicial para, depois, descrever a realidade vivenciada na pandemia, principalmente, as dificuldades ao lidar com as aulas remotas. Elas também foram questionadas se realizaram cursos de formação continuada que as auxiliassem na tarefa de promover a aprendizagem dos (as) alunos (as) durante o afastamento social e como isso ocorreu.

Entende-se que, se antes da pandemia da Covid-19, discutir sobre o papel das TDIC na educação era um convite para se saber como os (as) docentes utilizam os aparatos tecnológicos em sala de aula, durante o afastamento social, o importante foi conhecer as estratégias que professoras e professores recorriam para exercer influência cognitiva no (a) educando (a) pela interface proposta, pelo *software* ou pelas das ferramentas usadas. Nesse contexto, percebeu-se que o uso do computador e similares apenas seriam eficientes se educadoras e educadores avaliassem as potencialidades de tais recursos tecnológicos (VALENTE, 2005).

O roteiro semiestruturado usado na técnica de entrevista computou 16 perguntas, que foram divididas em cinco blocos: a) o sujeito e suas origens; b) formação inicial; c) carreira acadêmica; d) o uso das tecnologias da comunicação e informação no enfrentamento da pandemia; e) projetos, expectativas e recomendações para o pós-pandemia. Entretanto, neste artigo, desses questionamentos, apenas as quatro perguntas relacionadas ao uso das TDIC no enfrentamento da pandemia serão apresentadas, sendo elas: a) Para você qual era o papel das tecnologias da comunicação e informação antes da pandemia? E agora? b) Como têm utilizado as tecnologias da comunicação e informação nesses dias de isolamento? Sua concepção sobre essas tecnologias mudou? c) Quais suas principais dificuldades desse período? Você buscou (e obteve) ajuda? d) Como você tem lidado com o teletrabalho? Que ferramentas fazem parte do seu dia a dia no teletrabalho na sua tarefa de promover o ensino-aprendizagem de seus alunos?

Esclarece-se que, na primeira parte da entrevista, cada professora narrou não somente sua trajetória, mas também a dos pais e a formação deles. Embora esses aspectos não sejam

detalhados neste texto, vale comentar que as mães das entrevistadas apenas frequentaram o grupo escolar. Entre os pais, dois tiveram formação técnica.

Na segunda parte, as docentes falaram não só do que as motivou na escolha do curso de graduação específico, como das dificuldades enfrentadas durante sua formação inicial, horário que estudavam e da necessidade (ou não) de trabalhar concomitantemente. Exceto uma professora pôde se dedicar apenas aos estudos, todas as demais tiveram de conciliar a faculdade com o trabalho. Destaca-se ainda que apenas duas profissionais fizeram cursos diurnos. Quando foram perguntadas sobre os conteúdos que versavam sobre as tecnologias da informação e comunicação durante a graduação, todas afirmaram que na matriz curricular dos cursos, nos quais se graduaram, não foram ofertadas disciplinas que lhes deram subsídios para lidar com as TDIC.

No terceiro momento, as professoras relataram como experienciaram as tecnologias no início da carreira acadêmica e como utilizam os aparatos tecnológicos no dia a dia. Elas não só enumeraram as dificuldades em relação ao uso do computador na escola pública pela própria escassez de recursos como descreveram o modo que reorganizam o conteúdo acadêmico para que pudesse ser aprendido pelos (as) educandos (as).

Na quarta parte da entrevista, as professoras foram questionadas quanto ao uso das TDIC durante as aulas remotas e sobre quais ferramentas foram utilizadas na tarefa de promover aprendizagem dos (das) educandos (as). O que será exposto neste artigo.

No momento final da entrevista, as professoras falaram sobre projetos profissionais e expectativas no pós-pandemia. As respostas mostraram que apesar de toda dificuldade que cercou o cotidiano delas durante o período com aulas remotas, essas educadoras deram (e continuam dando) sentido a suas experiências, situando-as num tempo e espaço.

Isso corrobora com os estudos de Fonseca (2003) quando aponta que as narrativas orais, para além de fonte de informação para explicação de problemas, constituem como possibilidade de transmissão de experiências. Nessa perspectiva, o que se pretende é reconstruir ou registrar as trajetórias de vida a partir do encontro entre pesquisador (a) e narrador (a). Assim, tais produções trazem em seu bojo a época evidenciada pelo depoimento e a época em que o depoimento foi produzido (DELGADO, 2006). Sobre os sujeitos, Teixeira e Praxedes (2006, p. 156) esclarecem que se trata de seres que elaboram seus conhecimentos e interpretações, dando sentido “ao mundo, às suas vidas e às suas experiências” (TEIXEIRA; PRAXEDES, 2006, p. 156).

AS TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA FORMAÇÃO DOCENTE

Um dos desafios da educação tem sido pensar (ou repensar) o papel das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), tanto na formação inicial quanto continuada de professoras e professores. Aliás, antes do afastamento social em decorrência do novo coronavírus, a problematização a respeito da inserção dessas tecnologias na formação e na prática cotidiana docente já orientava vários estudos no Brasil. Por exemplo, Brzezinski e Garrido (2000) propunham uma formação continuada que valorizasse os saberes dos (as) docentes no espaço escolar, já que os treinamentos intensivos apenas aconteciam a distância. Ao se realizar um levantamento dos autores que trataram dessa temática nos últimos anos, ainda se pode mencionar: Tardif (2000), que advertiu sobre a importância de uma formação continuada que legitimasse os conhecimentos dos professores edificados ao longo da profissão; Kenski (2003), que apontou como as inovações tecnológicas exigiam mudanças tanto na forma de organizar os conteúdos a serem ensinados, como os modos que seriam trabalhados; Correia, Bonifácio e Nunes (2007), que ressaltaram a valia de uma formação continuada em serviço que conduzisse o docente à resolução de problemas do cotidiano escolar e Andrade (2007), que alertou para o fato de que um programa de formação continuada não poderia se esquivar do desejo de educadores, não se tratando apenas de uma ação dos governantes, de recursos financeiros ou da organização escolar.

Essas investigações apontavam para a necessidade de uma formação que não apenas garantisse a autonomia intelectual dos (das) docentes como também valorizasse os saberes adquiridos ao longo da vida profissional (TARDIF, 2002). Nesse aspecto, os (as) autores (as) mostraram que um dos papéis da instituição escolar deveria ser cultivar a formação continuada como um procedimento constante, longe de estar centrada aos detalhes disciplinares, deveria estar integrada às narrativas de vida em busca de elementos que contribuíssem para melhoria da profissão (CARVALHO, 2005).

Além disso, essas pesquisas indicavam que, na formação inicial, nos currículos dos cursos de licenciaturas e de pedagogia, a oferta de disciplinas que preparam os futuros docentes para o uso pedagógico das tecnologias disponíveis ainda era escassa (SANTOS E SILVEIRA, 2013). De fato, ao se investigar as matrizes curriculares dos cursos de pedagogia das cinco faculdades de educação mais cotadas no Ranking Universitário da Folha (RUF-2019)⁶, observou-se que na graduação as instituições ofereciam no máximo duas disciplinas

⁶ Ranking de universidades. Disponível em: <https://ruf.folha.uol.com.br/2019/ranking-de-universidades/principal/>. Acesso em: 10 de abr. 2020.

obrigatórias relacionadas à sociedade de informação e ao uso das tecnologias em sala de aula. Por exemplo, a Universidade de São Paulo (USP), primeira colocada no ranking, ofertava as disciplinas: “Multiletramentos e mídias digitais”, voltada para a temática dos letramentos com o advento das mídias digitais e “Conhecimento e mercadoria”, orientada para os processos de mercantilização da educação, da ciência, da tecnologia e da cultura.

Já no âmbito escolar, os estudos mostravam que as TDIC conferiam novas dimensões ao ensinar, exigindo de professoras e professores outros comportamentos pedagógicos. O que se ressaltava era que essas tecnologias não podiam estar desarticuladas da prática pedagógica, tampouco das teorias educacionais (SILVA, 2013). Sob esse aspecto, a formação foi caracterizada pela amálgama dos conhecimentos da formação inicial, das experiências profissionais, da história de vida de professoras e professores e do repensar a própria prática pedagógica (TARDIF, 2002).

De fato, o advento da pandemia da Covid-19 evidenciou o que Correia, Bonifácio e Nunes (2007) discorriam a respeito da distância existente entre a formação inicial recebida pelos professores e as condições encontradas no exercício de sua profissão. Também, ficou visível durante o afastamento social, o que Kenski (2003) advertiu sobre as inovações tecnológicas exigir mudanças tanto na forma de organizar os conteúdos a serem ensinados, como os modos que serão trabalhados.

Pelo depoimento das sete professoras, percebeu-se que a formação docente constitui uma dimensão irredutível da compreensão de si. No âmbito escolar, a inclusão das TDIC conferiu (e continua conferindo) novas dimensões ao ensinar, exigindo das docentes outros comportamentos pedagógicos. Ao se analisar como as participantes utilizaram as TDIC os durante as aulas remotas, observou-se que ao serem levadas a enfrentar situações para as quais não estavam preparadas, elas tornaram esses recursos tecnológicos objeto de reflexão. E apesar não terem recebido uma formação formal que atendesse às demandas do início da pandemia, elas buscaram informalmente por conhecimento. Nesse sentido, as entrevistas possibilitaram conhecer essas mulheres e as singularidades de suas trajetórias, muitas vezes, não divulgadas pela história oficial (BARROS, 2009).

Concordando com Silva (2013), este estudo pondera que as tecnologias isoladamente não foram capazes de resolver todos os problemas da educação antes ou durante a quarentena. Ainda entende que sem uma reflexão sobre o papel das tecnologias, o uso de computadores dentro ou fora da escola não resultará na melhoria do processo de ensino e aprendizagem. Sob esse ponto de vista, a postura das professoras entrevistadas confirma as concepções da autora supracitada quando diz da necessidade de intencionalidades pedagógicas na utilização dos

artefatos tecnológicos e do conhecimento dos pressupostos teórico-metodológicos para orientar a prática educacional.

Antes do afastamento social em consequência do vírus SARS-CoV-2, Tardif (2000) já reforçava a urgência em se elaborar um currículo de formação inicial que alinhasse a atuação dos professores às novas exigências da sociedade da informação. Na mesma vertente, Gatti (2003) denunciava que essa deficiência na formação de muitas professoras e professores poderia trazer um sentimento de insegurança ao utilizar recursos tecnológicos em sua prática profissional. Sob esse aspecto, a formação docente se constitui de um amálgama dos conhecimentos da formação inicial, das experiências profissionais, da história de vida dos indivíduos e do repensar a própria prática pedagógica (TARDIF, 2002). Ademais, a história de vida das participantes, construída em diálogo com outras histórias ouvidas (LARROSA, 2004), constitui a identidade de cada uma delas.

Em outras palavras, o uso das TDIC durante a pandemia da Covid-19, apenas ressaltou o que Kenski (2003) já afirmava sobre a escola e as inovações tecnológicas. De acordo com a autora, as tecnologias são mais que simples suportes, elas intervêm nas formas de como as pessoas se relacionam ou adquirem conhecimentos. Para ela, as tecnologias apenas serão realmente incorporadas ao cotidiano escolar quando as matrizes curriculares considerarem as diferentes formas de comunicar, relacionar e aprender da sociedade atual.

Ainda pensando a relação das educadoras com as tecnologias, observa-se que os cursos de formação não determinam a postura docente, uma vez que conteúdos, metodologias e estratégias, apenas deliberam tacitamente como será um professor (SILVA, 2007). O que se torna urgente, de acordo com Silva (2007), é a apropriação de tais tecnologias para alargar a criticidade de professoras e professores, diminuindo a lista de consumidores passivos de recursos tecnológicos. Para ilustrar, Santos e Silveira (2013) apontam as várias possibilidades para a formação docente existentes nos *blogs* e sítios eletrônicos criados por educadoras e educadores. As autoras afirmam que o modo como o (a) docente se apropria dos artefatos tecnológicos está relacionado não apenas com sua formação profissional, mas também com sua autonomia em procurar mais conhecimento.

Considerando o que discorre Delgado (2006), as entrevistas, vinculadas a uma investigação com temática delimitada, oportunizou que próprias professoras fossem ouvidas por serem elas as envolvidas nos processos de docência que considerou o teletrabalho. No contexto da pandemia e na exigência de aulas remotas, as docentes se tornaram “personagens centrais nos estudos históricos” (DOROTÉIO, 2018, p. 51). Isso corrobora com os estudos de Goodson (2007), quando diz que os sujeitos constroem suas narrativas relacionando-as com a

História de seu tempo, ou seja, é o cruzamento da história da vida com a história da sociedade que os leva determinadas contingências.

Pensar a formação docente significa concretizar ações eficientes que envolvam a busca de práticas educativas relevantes com a utilização dos aparatos tecnológicos. Assim, tal formação deve ser capaz de proporcionar aos docentes segurança para mobilizar recursos tecnológicos que visem à aprendizagem do (a) estudante. Diante das reflexões das entrevistadas e considerando as ponderações de Silva (2013), é imprescindível que professoras e professores compreendam o potencial e as restrições das TDIC em sua prática pedagógica.

AS TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA

Ao narrar suas histórias, as professoras saíram da esfera pessoal e atingiram o público (BOLIVAR, 2002). Sob esse mesmo viés, Ricoeur (2006) afirma que uma história bem narrada revela aspectos universais da condição humana. Assim, durante as entrevistas, buscou-se não apenas trazer o percurso de formação docente de cada professora, como também se relacionou essa formação com seu desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional (NÓVOA, 1992). Por esse instrumento, interesses, dúvidas e percepções das docentes (BOLÍVAR E JËSUS, 2006) em relação a tecnologias foram identificados. Suas palavras revelaram demandas, expectativas e fatores que condicionam suas atitudes (BOLÍVAR E JËSUS, 2006) em relação dos aparatos tecnológicos.

Nas entrevistas, averiguou-se que, em decorrência da pandemia, as professoras vivenciaram o trabalho doméstico de modo mais intenso, pois, além das tarefas cotidianas em relação aos cuidados da casa, elas tiveram de estar emocionalmente disponível para os familiares (ABREU, MARQUES E DINIZ, 2020). No caso rede pública, mesmo sem acompanhamento socioemocional ou oferta de recursos financeiros para a compra de equipamentos tecnológicos, essas mulheres tiveram de desenvolver diferentes tarefas simultaneamente, cuidando da casa, dos filhos, dos alunos e do próprio isolamento (BONAVITTA, CASTRO E PIRES, 2020; VERDUN, 2020).

Percebeu-se ainda que, embora as mudanças tecnológicas, em primeira instância, apresentassem um caráter emancipatório para as mulheres, por deslocar as fronteiras entre os movimentos de masculinização e feminização das tarefas (HIRATA, 2002), no contexto da quarentena, o trabalho mediado pelas tecnologias reforçou as desigualdades em relação à divisão social dos gêneros por atribuir às mulheres uma jornada extenuante de trabalho.

Sob esse aspecto Abreu, Marques e Diniz (2020, p. 3) afirmam que, por serem baseadas em vínculos parentais e de casamento, as tarefas diárias destinadas à manutenção da casa são invisíveis, ou seja, o trabalho doméstico fica escondido “na cumplicidade familiar”. Ainda, segundo as autoras, ao longo da história da sociedade, tal atribuição não apenas limitou a participação das mulheres no privado, como levou a uma precarização de seu trabalho na vida pública.

Na mesma perspectiva, Baptista e Alves (2022) asseveram que, no contexto da pandemia, as mulheres foram penalizadas com o aumento da carga de trabalho, já que, ao lado do constante envio e recebimento de mensagens pelo e-mail ou redes sociais, surgia a necessidade de um tempo maior na preparação das aulas remotas, na inserção de materiais nas plataformas de ensino e na correção dos trabalhos enviados pelos (as) alunos.

A experiência profissional entre mulheres e homens também foi desigual no contexto da pandemia. No caso das professoras, as condições laborais se apresentaram mais precárias e a sobrecarga de atividades relacionadas às tarefas de casa e às demandas de cuidado resultou em maior cansaço físico e mental no ambiente doméstico transformado em sala de aula (SOUZA E LIMA, 2022). Em consequência disso, entre as docentes, o estresse aumentou em função da necessidade de se adaptarem, sem formação prévia, aos aparatos tecnológicos e plataformas de ensino (MATTOS et al., 2021). Essa situação só foi mais alarmante entre as docentes, que também eram pesquisadoras e mães de crianças pequenas. Conforme Souza e Lima (2022), não só a produção acadêmica dessas mulheres diminuiu durante o afastamento social⁷, como foi detectada a ausência delas em eventos *on-line* por falta de suporte ou rede de apoio.

Por outro lado, pelos aplicativos como Zoom, Google Meet, Instagram ou Youtube, as professoras puderam se aperfeiçoar profissionalmente ou descobrir novas formas de trabalhar (VERDUN, 2020). Mesmo assim, o que se observou foi um sentimento de incapacidade, frustração e culpa, uma vez que seus esforços não surtiram efeito na aprendizagem dos (as) estudantes (SOUSA et al., 2021).

A situação imposta pelo afastamento social levou as professoras a reinventarem suas aulas para o modelo remoto, sendo um desafio para elas desenvolverem um trabalho em que o (a) estudante fosse protagonista. No entanto, Barreto (2003), em suas reflexões, advertiu que apenas utilização das tecnologias no contexto escolar não garantiria uma educação de qualidade no aspecto pedagógico.

⁷ Dados do estudo *Parent in Science* apontam que, durante o afastamento social, apenas 47,4% das mulheres com filhos conseguiram submeter artigos científicos conforme planejaram. Entre os homens sem filhos esse índice foi de 76%. Disponível em: <<https://www.parentinscience.com>> Acesso em: 27 ago. 2023.

Sob esse ponto de vista, observou-se que as docentes ao trabalhar em casa tiveram suas atividades domésticas e profissionais amalgamadas ao longo do dia. Há, nesse sentido, um esforço das participantes em reunir, no mesmo lugar, narração e contexto histórico (FONSECA, 2003), buscando preencher certas lacunas. Assim, narrar o que foi vivido e experimentado serviu para a reconstrução histórica de uma época. Considerando isso, a abordagem narrativa oportunizou a essas professoras que contassem particularidades de sua trajetória acadêmica e profissional.

O TRABALHO DE MULHERES DOCENTES DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19

Em resposta aos questionamentos, as entrevistadas transmitiram informações, atitudes, posturas, subjetividades, refletindo a “realidade” de quem narra. Sobre como foi utilizar as TDIC durante o afastamento social e quais dificuldades enfrentaram durante esse período, as docentes falaram, principalmente, do teletrabalho e da sobrecarga de trabalho a que foram submetidas. Elas ainda relataram sobre o quanto foi desafiador usar as TDIC no enfrentamento da pandemia, já que desconheciam muitos dos recursos que passaram a utilizar em suas aulas remotas.

A respeito de cursos de formação continuada, a professora Heloísa, declarou que, antes da quarentena, aprendia sozinha, buscando informações nos tutoriais no YouTube, plataforma de compartilhamento de vídeos. A professora Laura, por exemplo, afirmou que aprendeu a usar a maioria das ferramentas tecnológicas diante da própria necessidade. Ela recorda que fez um curso de introdução à informática antes de sua graduação, depois disso foi sempre motivada pela curiosidade: “Você vai pesquisando na internet e aprendendo”. O mesmo ocorreu com Esther, que declarou não buscar cursos de formação continuada ao longo de sua vida profissional. Como Laura, ela também realizou um curso de informática antes de iniciar a graduação. Todo seu conhecimento sobre o uso de tecnologias em sala de aula nasceu da necessidade. “Alguns recursos eu precisava aprender, pois ia utilizar numa aula ou noutra. Inserir um vídeo aqui, uma foto ali (...) Tudo isso, eu aprendi na internet sozinha”, afirma.

Observa-se que as professoras buscaram conhecimentos sobre as tecnologias motivadas pela curiosidade ou pela necessidade. Em seu relato, a professora Helena reconheceu que, antes do afastamento social, usava pouco a tecnologia em sala de aula. Normalmente, para introduzir as lições, utilizava o PowerPoint, programa para criação e exibição de apresentações de slides ou recorria ao gênero canção para ilustrar ou aprofundar um conteúdo. A necessidade de buscar por formação veio na pandemia da Covid-19. Nesse contexto, utilizar outras ferramentas

para o ensino foi também uma maneira de despertar o interesse do aluno para participar das aulas remotas. Para ela, durante o período de teletrabalho, a tecnologia se tornou uma prioridade, já que precisava das tecnologias para se comunicar com seus alunos. Sob esse aspecto, as professoras reconhecem que, durante a quarentena, a oferta de formação continuada cresceu extraordinariamente pela internet. Para facilitar esses processos, foram promovidos cursos, seminários pela *web* (webinários), *lives* (transmissões ao vivo) ou eventos acadêmicos, inclusive de forma gratuita e com certificação.

De fato, antes da pandemia do novo coronavírus, as docentes também construíam seus saberes de maneira informal. Como já mencionado, a formação continuada brasileira, normalmente, é diretiva e associada a agências de formação que elaboram propostas com tempo e espaço definidos. Como alternativa, os *blogs* oferecem uma formação que acontece sem as obrigações de uma proposta institucional. Neles, os usuários socializam aquilo que consideram relevante para sua formação profissional. Soma-se a isso que os saberes presentes nos *blogs* são atemporais, podendo ser apropriados quando deles se necessita.

Foi comum entre as profissionais recorrer a exemplos práticos ou fazer comparações relacionadas a situações do cotidiano dos (das) estudantes. Elas ainda revelaram que antes da pandemia não era comum o uso das TDIC em sala de aula e que durante a quarentena a única maneira de contatar os (as) alunos (as) foi recorrendo aos aparatos tecnológicos e às redes sociais.

A respeito disso, quando perguntada sobre sua formação continuada, a docente Elisa mencionou que seu componente curricular exige que esteja “atenada” com os acontecimentos do mundo. Segundo ela, sua condição a obriga sempre buscar atualização sobre os diversos temas de suas aulas, isso até mesmo para conseguir posicionar e dialogar com os alunos sobre o espaço que vivem.

Ainda vale reforçar que ao falarem sobre o uso do computador, as respostas das participantes foram bem semelhantes. Segundo as docentes, em sala de aula, elas usavam os apetrechos tecnológicos em situações esporádicas. Exceto a professora Beatriz revelou fazer um uso mais constante do computador para o ensino, recorrendo a vídeos e imagens para proporcionar aos alunos aulas mais ilustrativas. Ela declarou que, ao longo de sua profissão, buscou tanto cursos com certificação como formação informal. Na pandemia da Covid-19, isso apenas se intensificou. No YouTube, ela recorreu a tutoriais e videoaulas de outros professores explicando sua metodologia de trabalho. Beatriz confessou que, antes da pandemia, já não se sentia confortável apenas com sua presença física em sala de aula e o teletrabalho oportunizou sua mudança de comportamento. A professora reforçou ainda que não se imagina mais numa

classe sem usar os recursos tecnológicos disponíveis. O que se observou foi que, antes das aulas remotas, embora as professoras conhecessem determinados recursos que poderiam usar a serviço da educação, a falta de infraestrutura da escola tolhia suas ações.

A professora Marília declarou que, antes da quarentena, usava a tecnologia como suporte, ou seja, para a elaboração de provas e de atividades, sendo o PowerPoint, o programa que mais utilizava. A professora não tinha conhecimento de ferramentas de reunião virtual, como Zoom ou Google Meet. “Isso foi novo para mim”, afirma. “Eu sou tímida, eu não gosto muito de usar, mas aprendi a não ter muita vergonha”, completa. Durante o tempo fora da sala de aula, começou a utilizar as redes sociais, como o Facebook e Instagram, pois essa a maneira de contatar os alunos.

As professoras ainda confessaram que se surpreenderam com a grande quantidade de estudantes que não frequentaram as aulas remotas por não possuírem dispositivos móveis ou acesso à internet. Nessa parte da entrevista, as professoras enumeraram não apenas as principais dificuldades com as TDIC durante o período de afastamento, como relataram a rotina do teletrabalho e o desafio de promover o ensino e aprendizagem dos (as) educandos (as) a distância. Helena, por exemplo, relatou que vencido o primeiro desafio (o uso das tecnologias para o ensino), apareceu outro: “A gente descobriu as ferramentas para dar continuidade a esse ensino, mas alguns alunos não têm acesso a essa ferramenta”. E ela reforça: “Fazer uma aula *online* é um desafio, fazer com que ele [aluno] participe outro”.

A grande frustração da professora Heloísa, por exemplo, foi ser surpreendida pelas frequentes ausências dos (as) alunos (as). Sobre sua rotina durante o afastamento social, ela declarou que todas as manhãs, à espera dos alunos, abria o Google Sala de Aula, plataforma que permitiu aos professores gerenciarem o ensino e aprendizagem. No início, uns poucos estudantes apareciam, mas com o estender dos dias em casa, eles foram desaparecendo. Apesar de todas as suas dificuldades com as tecnologias, ela gravava aulas dos conteúdos que julgava mais complexos. Ela acrescentou que, em nenhum dia, deixou de disponibilizar recursos ou criar possibilidades de se aproximar dos alunos. Suas ações, no entanto, ficaram sem retorno e ela desabafa: “A gente nem sabe se eles estão mesmo fazendo as coisas”. Apesar da frustração, a professora tem consciência que o afastamento social também foi um momento difícil para os estudantes. Para ela, houve muitas falhas no ensino remoto. Nas suas palavras:

O aluno está acostumado a ter aula dentro de sala, num espaço limitado com a presença física do professor que é autoridade, eles ainda não saíram desse padrão. No modelo a distância, ele mesmo é responsável por seu próprio conhecimento. Ele tem de ser gestor de sua educação, mas ele não tem o hábito.

O aluno não consegue sair do comportamento prático e ir para o comportamento reflexivo (...) de ser responsável por si mesmo.

Mesmo cientes que muitos alunos não necessariam as plataformas de ensino por falta de condição, as professoras se sentiram responsáveis pela garantia do ensino, buscando, individualmente, solução para suas dificuldades em relação às TDIC. Apesar da precarização das condições de trabalho, elas buscaram atender, da melhor maneira, o máximo de alunos (as). As participantes ainda foram unânimes em afirmar que mudaram de opinião a respeito de aplicativos utilizados pelos aprendizes, acrescentando que alguns deles foram adaptados para fins pedagógicos.

Trabalhando na modalidade remota, as tarefas domésticas e as atribuições da escola conviveram no espaço da casa “de modo enlouquecedor”, como confessa Helena. Antes da pandemia da Covid-19, a professora saía de casa, deixava as filhas na escola, ia para seu local de trabalho e lá desenvolvia suas tarefas. Ao acabar seu expediente, mesmo que trouxesse alguma atividade para fazer em casa, a tarefa não despendia muito tempo, pois a maior parte das responsabilidades já tinham sido cumprida. No entanto, no período da pandemia, todos os seus papéis estavam num mesmo lugar.

Apesar do excesso de afazeres e do aumento das pressões psicológicas, essas professoras tiveram de aprimorar suas habilidades tecnológicas para desempenhar seu papel de docente. Para além dessas questões, vale acrescentar que, na ausência de um escritório, muitas professoras ministraram suas aulas em espaços compartilhados por outros familiares, como quarto, sala ou cozinha, numa exposição que contribuiu para o estresse dessas docentes.

Sobre como foi trabalhar durante o período de afastamento, a professora Esther confessou que a situação se complicou muito, pois era impossível não atender os alunos quando eles chamavam, independente se era ou não seu horário de teletrabalho. Segundo ela, durante a quarentena, o comum era ficar *on-line* 24 horas. “Antes era bem simples, você fechava a porta da sua casa, ia para seu local de trabalho e as coisas estavam separadas. Agora, na pandemia, (...) eu estou com a escola dentro da minha casa”.

Ao logo da entrevista, as professoras analisaram a própria experiência usando as TDIC de forma pedagógica antes e durante do afastamento social imposto pela Covid-19. Nesse momento, elas especificaram quais recursos tecnológicos eram mais utilizados em sala de aula antes do afastamento social, por exemplo, o Power Point, e como esses recursos foram adaptados para as aulas remotas. Elas ainda comentaram sobre as dificuldades encontradas no primeiro ano da pandemia e da necessidade de buscarem por conta própria informações ou cursos *on-line* para solucionarem as questões pedagógicas. As professoras falaram ainda da importância da rede de apoio que, durante a pandemia, foi determinante para lidarem com as

TDIC. Sobre isso, Helena esclareceu que sua aprendizagem começou, muitas vezes, no diálogo com outras professoras. Ela acrescentou que, nesse período, sua aprendizagem ocorria na tentativa e erro. Nas palavras dela: “Todo dia é um aprendizado novo. Quando a gente não consegue alcançar o aluno aí a gente busca outra forma”. Em tal cenário, Marília, Heloísa e Helena contaram com a ajuda dos (as) colegas de trabalho para solucionar as dúvidas sobre o uso dos aparatos tecnológicos.

Ao longo das entrevistas, as professoras deixaram evidente que elas não pretendiam ser especialistas em sistemas operacionais para construir competências que visassem o uso pedagógico das tecnologias, mas que buscaram uma autoformação lhes desse condições de avaliar criticamente *softwares* e aplicativos educativos para selecionar aqueles capazes de desenvolver a cognição dos (as) estudantes. Assim sendo, as narrativas foram uma oportunidade para elas discorressem sobre suas experiências com o ensino remoto, traçando em linhas gerais suas expectativas em relação à educação brasileira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, pôde-se notar que há um clamor pela sintonia da formação de professoras e professores, tanto inicial quanto continuada, às mudanças decorrentes da sociedade da informação. Os (as) autores (as) revisitados (as) concordam que ainda não é efetiva uma formação inicial (ou continuada) em que TDIC estejam completamente presentes. Além do mais, embora essas tecnologias se apresentem no cotidiano escolar, ainda não estão totalmente aliadas ao processo de ensino e aprendizagem, configurando-se em um desafio para a maioria dos professores.

Ressalta-se também este trabalho apresenta resultados parciais que investigou quais saberes relacionados à formação inicial e continuada de sete professoras da educação básica se mostraram eficientes para enfrentarem o contexto da pandemia da Covid-19 e o quanto de esforço empreenderam na produção de videoaulas, transmissão de aulas ou correção das atividades de seus estudantes. Em seus depoimentos, as entrevistadas elencam as ferramentas tecnológicas e mídias sociais utilizadas com a finalidade de envolver educandas e educandos, não apenas em função do conteúdo, mas também tendo em vista as relações interpessoais estabelecidas. Em síntese, as docentes elencaram ferramentas tecnológicas e mídias sociais utilizadas com a finalidade de envolver educandas e educandos, não apenas em razão do conteúdo, mas também em função das relações interpessoais estabelecidas.

O referencial teórico apresentado neste artigo reforça que apenas a utilização dos aparatos tecnológicos no contexto escolar não é capaz de promover inovações pedagógicas, sendo necessário que o (a) docente incorpore as TDIC em sua prática pedagógica. Ademais, as narrativas das professoras evidenciaram que, embora a formação inicial delas para o uso das tecnologias na educação tenha sido deficitária, elas buscaram pela formação informal para utilizarem as TDIC, tendo sempre em vista a aprendizagem dos (das) educandos (as).

Este estudo exploratório evidenciou que ainda há deficiências na formação inicial dos (das) docentes, bem como em sua formação continuada, apontando para a necessidade de uma maior sintonia entre os desafios da sociedade de informação e uso das TDCI de forma crítica e reflexiva em sala de aula.

Ademais, tal investigação refletiu acerca dos sentidos e significados que as professoras deram a seu trabalho, relacionando-o a sua vida pessoal e as mudanças sociais vividas pelo país durante a pandemia de Covid-19. O grupo de professoras entrevistadas refletiu sobre a singularidade de suas ações envolvendo as TDIC durante a quarentena, relatando acerca da sobrecarga de trabalho, que as levou tanto ao estresse como ao adoecimento emocional. Ainda é importante lembrar que as entrevistas tiveram como finalidade elucidar aspectos da experiência dessas mulheres relacionados ao afastamento social e às aulas remotas ou a distância. Entende-se que a divulgação de tais experiências sirvam de contribuição para o desenvolvimento profissional de outras educadoras e educadores.

Por fim, este artigo confirma a necessidade de aprofundamento de estudos tanto da produção acadêmica já existente a respeito das TDIC na formação inicial e continuada dos (das) docentes, quanto do mapeamento e análise da presença das TDIC nas matrizes curriculares de formação inicial de professoras e professores.

REFERÊNCIAS

ABREU, Fernanda; MARQUES, Fernanda; DINIZ, Ilidiana. Divisão sexual do trabalho entre homens e mulheres no contexto da pandemia da Covid 19. **INTER-LEGERE**. Vol. 3, n. 28/2020.

ANDRADE, Roberta Rotta Messias de. Pesquisas sobre Formação de Professores: Uma Comparação entre os Anos 90 e 2000. In: 30ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2007, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro, 2007. Disponível em <<http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT08-3165--Int.pdf>> Acesso em 21 jul. 2023.

BAPTISTA, V.; ALVES, P. M. O trabalho das professoras em tempos de pandemia Covid-19: Problemáticas e construções da docência e do cuidar na esfera doméstica em Portugal. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. esp.2, p. 1071–1093, 2022. Disponível em:

<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/16982>. Acesso em: 26 ago. 2023.

BARRETO, R. G.(org). **Tecnologias educacionais e educação a distância**: avaliando políticas e práticas. 2. ed. Rio de Janeiro: Quartet, 2003.

BARROS, José D'Assunção. História e memória –uma relação na confluência entre tempo e espaço. **Mouseion**, vol. 3, n.5, Jan-Jul/2009. Disponível em http://revistas.unilasalle.edu.br/documentos/Mouseion/Vol5/historia_memoria.pdf. Acesso em 13 de março de 2023.

BOLIVAR, A. e JËSUS, D. **La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica**: Campos de desarrollo y estado actual. En: Forum Qualitative Social Research, Volumen 7, N° 4, Art. 12. Septiembre de 2006. Disponível em: <<http://www.qualitative-research.net/fgs-texte/4-06/06-4-12-s.htm>>. Acesso em 12 jul. 2023.

BOLÍVAR, Antonio. **El estudio de caso como informe biográfico-narrativo**. Arbor, 675, Tomo CLXXI, 559-578, 2002.

BONAVITTA, Paola; CASTRO, Amanda Motta; PIRES, Desirée. Cuidados e educação na pandemia: Uma abordagem a partir dos feminismos latino-americanos. **SCIAS Educação, Comunicação e Tecnologia**, Belo Horizonte, v.2, n.2, p. 34-51, jul./dez. 2020.

BRZEZINSKI, I.; GARRIDO, E. Análise dos trabalhos do GT Formação de Professores: o que revelam as pesquisas do período 1992-1998. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 18, p. 82-100, set./dez. 2000.

CARVALHO, J. M. O não-lugar dos professores nos entrelugares de formação continuada. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 28, p. 96-107, jan./abr. 2005.

CORREIA, Cátia Caldas; BONIFÁCIO, Rosemary Sant'Anna; NUNES, Lina Cardoso. O Curso de Capacitação de Professores em Informática Educativa como Possibilidade de Mudança na Prática Docente. In: 30ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2007, Rio de Janeiro. Anais... Rio de Janeiro, 2007. Disponível em <<http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT08-3083--Int.pdf>> Acesso em 21 jul. 2023.

DELGADO, Lucília de Almeida Neves. **História oral: memória, tempo, identidades**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

DOROTÉIO, Patrícia Karla Soares Santos. A história oral e os seus usos nos estudos da profissão docente. **Revista Interdisciplinar Sulear**, ANO 1, No. 1, Junho, 2018.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FONSECA, Selva Guimarães. **Ser Professor no Brasil: História Oral de Vida**. 2ª ed. ed. Campinas: Papyrus, 2003.

GATTI, B. A. **Formação Continuada de professores**: a questão psicossocial. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n.119, p. 191-204, jul. 2003.

GIL, A. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GOODSON, Ivor F. **Dar voz ao professor**: as histórias de vida dos professores e seu desenvolvimento profissional. In. NÓVOA, António (Org.). Vida de Professores. Porto: Porto Editora, 2007.

HIRATA, Helena. Globalização e divisão sexual do Trabalho. **Cadernos Pagu** (17/18) 2002: pp.139-156.

KENSKI, V. M. Novas tecnologias: o redimensionamento do espaço e do tempo e os impactos no trabalho docente. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n. 8, p. 58-71, mai./ago. 1998.

LARROSA, Jorge. Notas sobre narrativa e identidade. In: Abrahão, M. H. M. B. (Org.). **A aventura (auto) biográfica**: teoria e empiria. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

MATTOS, J. G. S. de; CASTRO, S. de S.; MELO, L. B. L. de; SANTANA, L. C., Coimbra, M. A. R. & Ferreira, L. A. (2021). Dores osteomusculares e o estresse percebido por docentes durante a pandemia da COVID-19. **Research, Society and Development**, 10(6), 01-13.

NÓVOA, António, coord. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. ISBN 972-20-1008-5. pp. 13-33.

RICOEUR, Paul (2006). "La vida: un relato en busca de narrador", **Ágora. Papeles de filosofía**, vol. 25, núm. 2., pp. 9-22. [1984, recogido también en Ricoeur, P., **Educación y política. De la historia personal a la comunión de libertades**, Buenos Aires, Docencia, pp. 45-58]. Disponível em <https://textosontologia.files.wordpress.com/2012/11/ricoeur-la-vida.pdf>. Acesso em 27 fev. 2023.

SANTOS, Sonia Regina Mendes dos; SILVEIRA, Maria Cristina de Oliveira. Blogs de Educadores: Possíveis Veículos de Formação Continuada? In: 36ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2013, Goiânia. Anais... Goiânia, 2013. Disponível em http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt08_2952_texto.pdf Acesso em 21 jul. 2023.

SILVA, Adriana Rodrigues da. A Inserção do Computador na Prática Pedagógica do Professor: Formação, Concepções e Práticas de Professores-Instrutores. In: 30ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2007, Rio de Janeiro. Anais... Rio de Janeiro, 2007. Disponível em <http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT08-3667--Int.pdf> Acesso em 21 jul. 2023.

SILVA, Analigia Miranda da. O Computador na Educação e a Formação Docente: Perspectivas de Professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. In: 36ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2013, Goiânia. Anais... Goiânia, 2013. Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt08_2810_texto.pdf Acesso em 21 jul. 2023.

SOUSA, Fernando Santos; SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da; OLIVEIRA, Alessandra Batista de; SILVA, Luana Rosa de Araújo. Os sentidos atribuídos ao trabalho docente por professoras e professores no contexto da pandemia da covid-19. **Revista Práxis**, Novo Hamburgo, A. 18, n. 3, set./dez. 2021

SOUZA, Iris Clara do Nascimento; LIMA, Ana Izabel Oliveira. Ser professora na pandemia da COVID-19: uma revisão sistemática da literatura. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 9, e42311932057, 2022

SUÁREZ, Daniel H. Espacio (auto)biográfico, investigación educativa y formación docente en Argentina. Un mapa imperfecto de un territorio en expansión. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, vol. 19, núm. 62, julio-septiembre, 2014, pp. 763-786

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2002.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 13, p. 5-24, jan./abr. 2000.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro; PRAXEDES, Vanda Lúcia. História oral e educação: tecendo vínculos e possibilidades pedagógicas. In: Viscardi, Cláudia M. R.; Delgado, Lucília de Almeida Neves (orgs.). **História oral: Teoria, educação e Sociedade**. Juiz de Fora, MG: Ed. UFJF, 2006.

VALENTE, A. L. Ação afirmativa, relações raciais e educação básica. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 28, p. 62-76, jan./abr. 2005.

VERDUN, Paola. Formação continuada pela internet durante a quarentena: relato de experiência. **SCIAS Educação, Comunicação e Tecnologia**, Belo Horizonte, v.2, n.2, p. 142-160, jul./dez. 2020