




DOI <https://doi.org/10.31639/rbpf.v17.i36.e863>


Recebimento em: 26/02/2025 | Aceite em: 24/06/2025

ARTIGOS

“EU APRENDI A TRABALHAR ONLINE”*: AS PROFESSORAS E SUA FORMAÇÃO NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL (ERE)

Valdete A. Fernandes Moutinho GOMES
Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP)
Mariana, Minas Gerais, Brasil
valdete.fernandes@aluna.ufop.edu.br
<https://orcid.org/0000-0002-9096-9151> 

Célia Maria Fernandes NUNES
Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP)
Mariana, Minas Gerais, Brasil
celia@ufop.edu.br
<https://orcid.org/0000-0002-2338-1876> 

Ana Maria Mendes SAMPAIO
Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP)
Mariana, Minas Gerais, Brasil
ana.sampaio2@aluno.ufop.edu.br
<https://orcid.org/0000-0002-9821-911X> 

RESUMO: A formação docente constitui-se elemento fundamental para a qualidade do processo de ensino e aprendizagem e para a profissionalização do professor. Nesse artigo, apresentamos um recorte de uma pesquisa que investigou os desdobramentos do Ensino Remoto Emergencial (ERE) sobre a relação professor-aluno. Com o intuito de compreendermos e analisarmos as percepções das professoras acerca da temática de estudo, optamos pela realização de entrevistas narrativas e rodas de conversa com 15 professoras atuantes no ensino fundamental I em três escolas distintas de uma cidade do interior de Minas Gerais (uma municipal, uma estadual e uma particular). Entre outros resultados, os dados evidenciaram a relevância da formação docente, especialmente, no que se refere às habilidades digitais. Ao constatarem a existência dessas lacunas formativas, as professoras lançaram-se em um processo de autoformação individual e coletiva que possibilitou a sua reinvenção docente.

PALAVRAS-CHAVE: Formação docente. autoformação. Ensino Remoto Emergencial (ERE).

*Prof.a Cris (E.M.). Utilizamos nomes fictícios, escolhidos pelas próprias professoras, para preservar a sua identidade, conforme consta no projeto aprovado pelo CEP/UFOP, por meio do parecer 5.169.969. No entanto, algumas professoras optaram por serem identificadas pelo seu nome legítimo. As siglas E.M. (escola municipal); E.E. (escola estadual) e E.P. (escola particular) foram empregadas para identificar a instituição em que as professoras atuam.

I LEARNED TO WORK ONLINE”: TEACHERS AND THEIR TRAINING IN EMERGENCY REMOTE EDUCATION (ERE)

ABSTRACT: Teacher training is a fundamental element for the quality of the teaching and learning process and for the professionalization of teachers. In this article, we present an excerpt from a study that investigated the consequences of Emergency Remote Education (ERE) on the teacher-student relationship. In order to understand and analyze the teachers’ perceptions about the study topic, we chose to conduct narrative interviews and conversation circles with 15 teachers working in elementary school I in three different schools in a city in the interior of Minas Gerais (one municipal, one state and one private). Among other results, the data highlighted the relevance of teacher training, especially with regard to digital skills. Upon realizing the existence of these training gaps, the teachers embarked on a process of individual and collective self-training that enabled their reinvention as teachers.

KEYWORDS: Teacher training. self-training. Emergency Remote Teaching (ERE).

“APRENDÍ A TRABAJAR ONLINE”: DOCENTES Y SU FORMACIÓN EN EDUCACIÓN A DISTANCIA DE EMERGENCIA (ERE)

RESUMEN: La formación docente es un elemento fundamental para la calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje y para la profesionalización del docente. En este artículo, presentamos un extracto de una investigación que investigó las consecuencias de la Enseñanza Remota de Emergencia (ERE) en la relación profesor-alumno. Para comprender y analizar las percepciones de los docentes sobre el tema de estudio, optamos por realizar entrevistas narrativas y círculos de conversación con 15 docentes que trabajan en la escuela primaria I en tres escuelas diferentes de una ciudad del interior de Minas Gerais (una municipal, uno estatal y otro privado). Entre otros resultados, los datos resaltaron la relevancia de la formación docente, especialmente en lo que respecta a las habilidades digitales. Al percatarse de la existencia de estos vacíos formativos, los docentes emprendieron un proceso de autoformación individual y colectiva que permitió su reinención docente.

PALABRAS-CLAVE: Formación docente. autoformación. Educación a Distancia de Emergencia (ERE).

INTRODUÇÃO

A despeito de muitos desafios e dificuldades, o ERE demonstrou o potencial educativo das Tecnologias da informação e comunicação (TIC) no encurtamento das distâncias causadas pelo isolamento social implantado em decorrência da pandemia de covid-19.

Contudo, de uma maneira geral, as TIC, como ferramentas educativas, permaneciam à margem da escola e da docência até a chegada do ERE, como atestam as nossas análises. A partir da implantação do ERE, as TIC adentraram a sala de aula e assim, a formação docente foi colocada “à prova” como nunca antes.

No que tange às professoras, o ERE caracterizou-se como um período de muitos desafios, especialmente, por conta de lacunas formativas relacionadas às habilidades digitais, que foram ainda mais necessárias nesse período. Além dos desafios decorrentes das lacunas formativas referentes às habilidades digitais, esse estudo revela, sobretudo, as formas de enfrentamento elaboradas pelas professoras, que se constituíram um processo de formação em serviço.

A partir dessa breve introdução, o texto está estruturado do seguinte modo: na primeira seção, apresentamos o percurso metodológico da pesquisa; em seguida, apresentamos o perfil coletivo das professoras participantes da investigação, sobretudo, no que se refere à formação. Na terceira seção, compartilhamos resultados da investigação e analisamos, conforme o referencial teórico, os desafios impostos à docência em decorrência da incorporação pedagógica das TIC. Analisamos o processo de autoformação individual e coletiva que possibilitou a reinvenção docente. Nas considerações finais, ressaltamos a centralidade do compromisso das professoras com a profissão e a necessidade de políticas públicas que considerem a formação e a experiência vivenciada durante o ERE.

O PERCURSO METODOLÓGICO

Tendo em vista a necessidade de conhecermos as percepções docentes acerca dos desdobramentos do ERE sobre a relação professor-aluno, desenvolvemos uma metodologia qualitativa de investigação, destinada à compreensão do mundo do sujeito e aos significados que este atribui às suas experiências cotidianas e relações socioculturais (Bastos; Santos, 2013). Optamos pela realização de entrevistas narrativas e rodas de conversa com 15 professoras¹ atuantes nos anos iniciais do ensino fundamental em 3 escolas distintas de uma cidade do interior de Minas Gerais (uma municipal, uma estadual e uma particular). As entrevistas e rodas de conversa foram realizadas entre os meses de fevereiro e junho de 2022, após o retorno às atividades presenciais mediante os protocolos de saúde vigentes.

Para a realização das entrevistas narrativas, elaboramos uma questão geradora destinada a motivar o percurso narrativo das professoras acerca de suas percepções e vivências no que tange à temática da pesquisa (Flick, 2004; Silva; Pádua, 2010). Durante o processo de transcrição, embasamo-nos nas orientações de Hartmann (2012), autora que recomenda maior proximidade entre o texto transcrito e a linguagem oral. Finalmente, no processo de análise dos dados, desenvolvemos uma abordagem compreensivo-interpretativa (Souza, 2006) ou interpretação hermenêutica, procurando situar as falas no contexto em que se inserem.

¹ Definimos os seguintes critérios de inclusão para participação na pesquisa: ser efetiva nos anos iniciais do ensino fundamental em uma das instituições pesquisadas e atuar na docência há, no mínimo, três anos, período definido por Huberman (1992) como entrada na carreira ou sobrevivência. Desse modo, as professoras selecionadas já haviam fortalecido seu vínculo com a profissão e com a escola, tendo assim, melhores condições de analisar as suas experiências durante o ERE em comparação com o ensino presencial.

Em seguida, ainda buscando a escuta das vozes das professoras, realizamos as rodas de conversa, que se inserem como uma metodologia de pesquisa na pesquisa narrativa (Moura; Lima, 2014). As rodas de conversa constituem-se como um espaço privilegiado de reflexão coletiva e debate podendo assim contribuir para a socialização de saberes e experiências. Os diálogos ora construídos foram transcritos e analisados seguindo os mesmos procedimentos adotados nas entrevistas narrativas individuais. Por fim, ainda referente ao percurso metodológico, aplicamos um questionário para elaboração do perfil sociocultural das professoras, participantes da investigação, e contextualização das instituições em que atuam.

AS PROFESSORAS E SUA FORMAÇÃO

A análise do perfil sociocultural das professoras, participantes da pesquisa, evidencia alguns aspectos que ajudaram a compreender o seu distanciamento em relação às TIC até a implantação do ERE. Considerando as três instituições, o perfil coletivo revelou o predomínio de professoras situadas na faixa etária acima dos 40 anos² (13 professoras), com mais de 20 anos de exercício docente³ (8 professoras) e com especialização *lato sensu*⁴ (10 professoras).

Diferentemente dos chamados “nativos digitais”, que desde a infância convivem com as tecnologias no seu dia a dia, essas professoras precisaram se adaptar ao desenvolvimento tecnológico. Acompanharam o avanço das TIC e as mudanças que incorreram sobre a sociedade, a escola, o perfil de aluno e a docência, fato que pode estar relacionado a possíveis resistências socioculturais.

No que diz respeito à formação docente e sua relação com as TIC, das 15 professoras pesquisadas, 5 consideraram que realizaram uma formação inicial adequada; 5 professoras disseram que a formação inicial foi precária ou insuficiente e 5 professoras denunciaram que não realizaram nenhum curso sobre uso das TIC durante a formação inicial. No que se refere à formação continuada também referente às TIC, antes da chegada do ERE, 4 professoras (todas atuantes na escola particular) afirmaram que tiveram acesso a formação continuada adequada promovida pela escola; 3 professoras disseram que realizaram uma formação continuada precária ou insuficiente fornecida pela escola e 8 professoras alegaram que não receberam nenhuma formação continuada promovida pela escola.

Em relação à formação continuada durante o ERE tendo em conta, sobretudo, os desafios digitais, 6 professoras (sendo 5 da escola particular) afirmaram que realizaram uma formação continuada adequada promovida pela escola; 5 professoras alegaram que realizaram formação continuada precária ou insuficiente fornecida pela escola e 4 professoras relataram que não realizaram nenhuma formação continuada promovida pela escola. Esses dados expõem a omissão do poder público no que se refere a formação continuada tanto antes quanto depois do ERE. Apesar da necessidade e da compulsoriedade do uso das TIC, as professoras não receberam o suporte necessário dos sistemas de ensino.

Sobre esse contexto, pesquisa realizada no âmbito do Grupo de Pesquisa Formação Docente (FOPROFI) da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), com foco nas condições educacionais dos professores das redes públicas municipais da Região dos Inconfidentes - MG frente ao ERE, destacou que os professores não tiveram a formação necessária por parte das secretarias municipais de educação. Entretanto,

2 Outras duas professoras participantes da pesquisa possuem entre 30 e 39 anos.

3 Outras duas professoras possuem entre 6 e 10 anos de experiência; Três professoras possuem entre 11 a 15 anos de tempo de experiência; e Duas professoras possuem entre 16 e 20 anos de experiência.

4 Além dessas professoras, outras duas professoras possuem a graduação; duas estão cursando a especialização e outra professora possui mestrado.

apesar das dificuldades dos professores para assumirem, com maior segurança, o processo educativo por meio do ensino remoto, nota-se um reiterado esforço, por parte desses profissionais, para que os alunos, sobretudo aqueles impossibilitados do acesso remoto, não interrompam seus estudos (JARDILINO et al., 2022, p. 103).

A falta de apoio institucional no que tange à formação continuada, durante a vigência do ERE, também foi destacada pela pesquisa Gestrado/CNTE (2020), que indicou que 41,8% dos respondentes afirmaram não ter recebido nenhum tipo de formação específica; 37,3% tiveram acesso a algum tipo de atividade formativa; e outro grupo de 21% alegaram ter tido acesso a apenas um tutorial online sobre utilização das ferramentas virtuais (Oliveira, 2020).

Embora essas professoras, em sua maioria, possuam o nível desejado de formação para a educação básica, ou seja, ensino superior completo na área em que atuam e especialização *latu sensu*, conforme consta no Plano Nacional de Educação (PNE), os dados demonstram a existência de importantes lacunas formativas no que tange às habilidades digitais.

Assim, as TIC, antes relacionada somente aos instrumentos da cultura social/comunicacional, se distinguiu como elemento fundamental da aprendizagem e da socialização de professores, alunos e suas famílias. Uma tecnologia agora assimilada “não como uma ferramenta apenas e sim como objeto cultural no qual as pessoas se apropriam da linguagem e dão um significado para ela; algo que modifica a subjetividade do homem” (Pletsch; Pitanga de Oliveira; Colacique, 2020, p. 18). Segundo Jardimino et al. (2022):

Pensar nessas questões significa pensar na formação do professor para enfrentar essa nova realidade. Uma formação que se envolve, inclusive, com a relevância do papel docente para que a relação alunos e professores, modificada abruptamente pelo momento emergencial, conserve a sua qualidade, e que as ferramentas tecnológicas, utilizadas como suporte metodológico, sejam apropriadas não como um fim, mas como um meio de interlocução entre o que se ensina e o que se aprende (JARDILINO et al., 2022, p.101).

Para Behar (2019), essa nova compreensão didático-pedagógica é de cunho teórico e metodológico, o que leva o ERE a apresentar diversos desafios para os professores, conforme analisamos a seguir.

DESAFIOS DO ERE E AUTOFORMAÇÃO DOCENTE

O ERE provocou uma nova compreensão acerca do uso das TIC, que até então, permaneciam à margem da sala de aula: na elaboração de atividades, no planejamento e no cumprimento de atividades burocráticas conforme relataram as professoras participantes da pesquisa:

Eu estou com muitos anos de magistério [...] e a gente nunca trabalhou de forma remota. A gente usava o computador como um material de trabalho, mas não pra dar aula. (Prof.^a Débora Maria/E. M.).

No início, foi muito difícil, né, porque tivemos que nos adaptar ao novo. Tinha as tecnologias, mas a gente praticamente, não usava. Então, pra adaptar às novas tecnologias, reunião online, aula online, essas coisas, né? Foi difícil até acostumar, até aprender. Cada hora, uma coisa nova. Então, foi muito difícil (Prof.a Graça/E.E.).

Os desafios impostos pelo ERE revelaram o distanciamento entre a prática docente, a formação e as TIC. Segundo Oliveira (2022), apesar das discussões das últimas décadas sobre o emprego das TIC na educação

e sobre a necessidade de formar professores em consonância com a cultura digital, pouco foi efetivamente realizado nos cursos de formação inicial e continuada.

A esse respeito, Almeida (2020) considera que a cultura digital resulta da integração das tecnologias nos processos educacionais, na formação de professores e na cultura organizacional da escola. A ausência dessa integração (educação – TIC), evidencia a distância entre a docência e o desenvolvimento tecnológico. Além disso, revela a pouca efetividade das políticas de inclusão digital na escola, contrariando os pressupostos do Plano Nacional de Educação:

É nesse sentido que o Plano Nacional de Educação, em sua meta 5, de alfabetização, diz, na estratégia 5.6, que é preciso promover o conhecimento das novas tecnologias; na meta 7, relativa à qualidade, na estratégia 7.12: incentivar as tecnologias educacionais e na 7.15: universalizar, até 2019, o acesso à rede mundial de computadores em banda larga de alta velocidade e triplicar, até 2020, a relação professor/aluno nas escolas de educação básica, a promoção da utilização pedagógica das TDIC (Cury, 2020, p. 15).

Portanto, no momento em que o ERE chega às escolas (início do ano de 2020), a cultura digital já deveria, segundo a legislação educacional, estar integrada no ambiente escolar. Os dados revelaram um anacronismo entre o desenvolvimento tecnológico e a incorporação pedagógica das TIC por razões variadas, sobretudo, pela falta de investimentos público na infraestrutura das escolas e na formação docente.

Com a implantação do ERE, as escolas foram impelidas a aderirem, compulsoriamente, à utilização das TIC para o desenvolvimento das aulas remotas e para a produção de conteúdos digitais. A utilização das ferramentas tecnológicas e dos ambientes virtuais, até então pouco conhecidos pelas professoras exigiu a célere construção de novos saberes e competências a despeito das dificuldades do sistema educacional em incorporar os avanços tecnológicos:

Eu acho que é um caminho sem volta. Isso foi um parto a fórceps! [sinaliza com as mãos]. Aliás, a tecnologia já era pra ter acontecido há muitos e muitos anos, mas nos faltou. (Prof.^a Débora/E.M.).

Quando veio o ensino remoto, eu fui obrigada a aprender. Foi difícil e desafiador! (Prof.^a Graça/E.E.).

A despeito de resistências socioculturais à tecnologia (Imbernón, 2017), as professoras lançaram-se em um processo autônomo de formação individual e coletiva para enfrentarem os desafios digitais que caracterizaram o ERE. Esse aspecto demonstra o protagonismo das professoras e, ao mesmo tempo, comprova o seu compromisso com a profissão e com o aprendizado dos alunos:

Foi um estudo autônomo. E no dia a dia. Olha, hoje eu quero usar o *jamboard*. Não funcionou hoje, não. Então, amanhã, eu vou ter que usar outra coisa, porque com essa [turma] não funcionou. Então, assim, no 2º ano[...], no 1º ano, não teve nada [de formação], fomos só nós mesmos. Eles só queriam os dados (Prof.^a Luciana/E.E.).

Esse processo autônomo de formação em serviço vincula-se às demandas dos alunos no ERE em articulação com a intencionalidade pedagógica do professor. É nessa diáde (necessidades dos alunos/objetivos do professor) que se ancorou a autoformação docente nesse período.

Esses aspectos remetem-nos aos pressupostos defendidos por Imbernón (2017) no que concerne à formação docente. De acordo com esse autor, os três Cs – conhecimento, compromisso e contexto – conduzem a uma reflexão acerca daquilo que se ensina; da realidade em que a escola se insere; do aprendizado construído com os alunos e os colegas; e da formação individual e coletiva. Trata-se, portanto, de uma formação situada socio-historicamente e com forte compromisso ético-político.

Diante das demandas do ERE, as professoras buscaram, em caráter de urgência, o aprendizado de novos conhecimentos, adaptando-os à sua realidade, conforme a intencionalidade da prática docente. Para o desenvolvimento de sua autoformação, elas recorreram aos próprios recursos das mídias digitais, a exemplo dos tutoriais disponíveis na internet, das lives e das redes sociais:

Nós fomos procurando, através de rede social com outros professores, como eles estavam fazendo. Então, nós achamos algumas ferramentas: o *Google Meet* que eu não conhecia, o *Zoom* também eu não conhecia. Aí, nós preferimos o *Google Meet*, né? Então, a gente foi pegando no *YouTube* e a gente conseguia aprender sobre isso, como que a gente ia usar a ferramenta. Primeiro, era usar a ferramenta! A gente não estava nem se preocupando com a aula em si e sim em usar a ferramenta. Então, nós fomos aprendendo. A gente virava a noite pra aprender como a gente ia fazer isso. Aí, depois, nós aprendemos a enviar as atividades pros alunos no WhatsApp de uma maneira que fosse interessante pra eles. Aí, nós aprendemos a mexer no Canva. [...] Então, o desafio maior foi esse [...] Até que nós conseguimos! Foi difícil, mas nós conseguimos (Prof.^a Clarice/E.M.).

A gente aprendeu também a buscar conteúdos na própria internet. A gente [...] tinha que ter essa sensibilidade de ver se aquilo também ia dar certo pra minha turma e tudo mais. Então, a dificuldade era pesquisar mesmo [...]. Particularmente, eu achei que eu aprendi bastante coisa e não foi ruim, não. [Foi] desafiador, mas foram ferramentas que já estavam a nossa disposição, mas a gente nunca tinha parado pra poder mexer e tentar entender um pouquinho daquilo ali, né? (Prof.^a Helena/E.M.).

Portanto, a transição do ensino presencial para o remoto promoveu a reconfiguração da formação em serviço. As interações e as atividades que integram a formação em serviço no contexto da escola deslocaram-se para os ambientes virtuais constituindo-se como um espaço de transformação profissional. Conforme Libâneo (2011), a autoformação contínua deve atuar como requisito da docência. Segundo esse autor (Libâneo, 2011), a docência requer, além de uma sólida cultura geral, um esforço contínuo de atualização científica, abrangendo os campos do conhecimento e a incorporação das inovações tecnológicas.

Nessa perspectiva, o professor atua como sujeito de sua formação, responsável por constituir-se e reconstituir-se profissionalmente, de forma intencional e consciente, sendo protagonista de seu processo formativo. Além da dimensão individual, a formação em serviço também ocorre por meio dos processos coletivos, que permitem a todos e a cada um o compromisso com a docência e com a escola (Placco, 2010).

No que tange aos processos coletivos de formação, os resultados da pesquisa demonstraram a importância do trabalho em equipe, também compreendido como um espaço de socialização entre pares:

Prof.^a Isabela: Quem me salvou muito foi [cita uma ex-colega], gente. Me ensinou demais!

Prof.^a Lídia: Aí, a Isabela falava assim: “vamos lá, Lídia!” Porque ela sabia a situação da minha casa, porque [nome do filho] também ficou muito agitado, né? “E aí, vamos lá!” Eu tinha um caderno que eu fazia [as anotações], eu desenhava o símbolo do teclado, desenhava os ícones ali.

Prof.a Isabela: Clicar x! [risos]

Prof.a Lídia: Porque a cabeça estava tão desorientada e eu percebi que eu precisava de um passo a passo naquele momento porque o raciocínio [não estava ajudando]. Eu estava tão angustiada, tão desesperada[...].

Prof.a Isabela: E a gente trocava figurinha: “tenta assim, vamos tentar assado”.

Prof.a Eduarda: Sobre a própria plataforma, vocês me deram uma aula [...].

Prof.a Lídia: Nossa! Quantas aulas você [aponta para Isabela] me deu?

Prof.a Isabela: A gente fez aula entre a gente.

Valdete: Então, vocês se ajudaram?

Todas: **sim!** (E.P.).

Prof.a Cris: O tempo todo uma ligava pra outra! Eu falava assim: “a Helena sabe! Ah, vamos ligar pra ela!”

Prof.a Helena: Nós estávamos no mesmo barco.

Prof.a Débora Maria: Uma ia aprendendo e compartilhando com a outra [...].

Prof.a Clarice: A gente ia aprendendo e uma passando pra outra. Foi assim: entre nós! (E.M.).

Além de possibilitar a partilha de conhecimentos digitais, o trabalho em equipe atuou como um espaço de escuta, de empatia e de fortalecimento do vínculo entre as professoras, aspectos essenciais em tempos de incerteza e de mudança. Como afirma Imbernón (2017, p. 21): “O melhor formador de um professor é outro professor”. Essa ideia se envolve diretamente com a capacidade dos professores de se assumirem como protagonistas de suas trajetórias formativas, com a importância do trabalho coletivo e com o aperfeiçoamento de sua identidade profissional. Entretanto, é necessário enfatizar que cabe à gestão pública - as secretarias estaduais e municipais de educação – atender as demandas formativas concretas apontadas por esses profissionais.

O processo de formação desenvolvido pelas professoras possibilitou uma mudança didática e metodológica tão relevante que as motivou a definirem-no como reinvenção docente:

Eu não sabia trabalhar no virtual [...]. Eu tive que me reinventar, eu aprendi a trabalhar online. Eu tive que aprender o que eu achava que era impossível porque a gente até faz uns cursos online, mas trabalhar online acho que foi um desafio pra todo mundo (Prof.a Cris/E.M.).

Foi uma experiência muitíssimo gratificante. Primeiro, porque eu tive que me reinventar, como todo mundo [...]. Foi um período muitíssimo marcante, de muitos desafios, mas de crescimento espetacular, espetacular! [...]. Eu não posso falar da relação com os alunos, sem antes eu falar da minha preparação pra trabalhar com os alunos (Prof.^a Isabela/E.P.).

Entretanto, além de possibilitar o enfrentamento dos desafios do ERE, a autoformação, nos moldes em que ocorreu, acarretou a intensificação do trabalho docente. Conforme destaca Oliveira (2022), a inexperience com o uso das TIC aliada às lacunas na formação incidiu sobre a jornada de trabalho.

Eu fiquei doida, eu tive que ler, eu fui virar a noite estudando, aprendendo, eu tenho muita dificuldade na parte tecnológica (Prof.^a Lídia/E.P.).

Era muita coisa, ao mesmo tempo, em um curto espaço de tempo pra você aprender e resolver (Prof.^a Maria/E.P.).

A tecnologia remota era o meio [de chegar aos alunos]. Eu pensava assim: o que é bom? O que eu preciso pra ajudar meu aluno? O que vai ser mais atrativo? Ah, não sei, não. Vamos lá! Tutorial! Passava horas. Virava madrugada. (Prof.^a Débora/E.M.).

Esse contexto corrobora com os estudos de Oliveira (2022) que relata o fato das iniciativas dos professores em busca de atividades menos centradas em aulas expositivas, com maior variação do material didático e das formas de avaliação terem acarretado o aumento da carga de trabalho. Além desses aspectos, Gomes e Nunes (2020) ressaltam a diluição da carga de trabalho dos professores ao longo do dia por conta dos momentos (auto)formativos e do atendimento virtual aos alunos, pais e gestores em distintos canais de atendimento.

Houve, portanto, um aceleração do ritmo e da quantidade de trabalho docente, o que incidiu na ampliação da jornada de trabalho dos professores. Uma realidade que se envolve com a diminuição do tempo livre e de lazer, com o cansaço ocasionado pela situação da rotina exaustiva consumida pelo trabalho e com a importância de se opor à possíveis discursos do senso comum que venham a proferir que os professores trabalharam menos ou, pior, sequer trabalharam durante o período de pandemia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da implantação do ERE, a incorporação pedagógica das TIC fez-se compulsória e, ao mesmo tempo, desafiadora para as professoras participantes da pesquisa. Em seus relatos, observa-se que, até então, as tecnologias estavam à margem da sala de aula, restritas às atividades de planejamento, avaliação, demandas burocráticas, entre outras.

Por meio das aulas remotas e da elaboração de conteúdos virtuais, as tecnologias adentraram, efetivamente, o espaço da sala de aula, reforçando os desafios digitais impostos à docência. Por um lado, o ERE escancarou lacunas importantes na formação docente referentes às habilidades digitais; por outro lado, motivou as professoras a debruçarem-se em um processo autônomo de formação individual e coletiva. Assim, o ERE não só remodelou a dinâmica pedagógica das professoras investigadas como revelou seu compromisso ético e político com a profissão, na medida em que, sob condições tão adversas, buscaram formas de dar continuidade ao processo de ensino e aprendizagem.

Os saberes, ora construídos, possibilitaram uma significativa mudança de práticas pedagógicas que foram compreendidas pelas professoras como reinvenção docente. Embora esse contexto revele o seu protagonismo e compromisso com a profissão, não podemos desconsiderar que esse processo de autoformação, nos moldes em que ocorreu, acirrou a intensificação e a ampliação da jornada de trabalho.

Concluindo, essas experiências formativas deixaram importantes contribuições para o desenvolvimento de políticas públicas. A promoção da cultura digital na escola pressupõe a construção de estratégias que compreendam, simultaneamente, as condições de infraestrutura digital e as demandas da formação docente. Para isso, a utilização crítica das tecnologias deve constituir-se como um princípio norteador, delineando-se, assim, uma formação situada sociohistoricamente e que, portanto, considere a capacidade inventiva, criativa e autoral dos professores.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maria Elizabeth. Formação de professores para a era da informação e das tecnologias digitais. In: 72ª REUNIÃO ANUAL DA SBPC. 72., 2020, Natal. **Anais [...]**. Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2020. Disponível em: <http://reunioes.sbpnet.org.br/72RA/textos/COMariaElizabethBAmeida.Pdf>. (Acesso em 1º out. 2023.)
- BASTOS, Lílíana Cabral; SANTOS, William Soares dos. **A entrevista na pesquisa qualitativa**: perspectivas em análise da narrativa e da interação. Rio de Janeiro: Quartet; Faperj, 2013. 208 p.
- BEHAR, Patricia Alejandra. **Recomendação pedagógica em educação a distância**. Porto Alegre: Penso, 2019.
- CURY, Carlos Jamil. **Pedagogia em Ação**. Belo Horizonte, v.13, n. 1, p. 8 -16, 2020.
- FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004, 405p.
- GESTRADO/CNTE. Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente. **Trabalho docente em tempos de pandemia**. Relatório técnico. Belo Horizonte: UFMG, 2020. 24p.
- GOMES, Valdete Aparecida Fernandes Moutinho; NUNES, Célia Maria Fernandes. A docência e o ensino remoto: retratos dos memes da pandemia do covid-19. In: HABOWSKI, Adilson Cristiano; CONTE, Elaine (Orgs.). **Imagens do pensamento**: sociedade hipercomplexa e educação remota. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020, p. 398-421.
- HARTMANN, Luciana. Tomazito, eu e as narrativas: “por que estoy hablando de mi vida” In: GONÇALVES, Marco Antônio; MARQUES, Roberto; CARDOSO, Vânia Zikán (Orgs.). **Etnobiografia**: subjetivação e etnografia. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2012, p. 179-206.
- HUBERMAN, Michael. O ciclo da vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992, p. 31-61.
- IMBERNÓN, Francisco. **Ser docente em uma sociedad compleja**: la difícil tarea de enseñar. Barcelona: Grão, 2017. 107p.
- JARDILINO et al. Condições educacionais e exclusão digital na pandemia- 2020-2021: o caso da educação pública na Região dos Inconfidentes - **MG. ETD - Educação Temática Digital Campinas**, SP v.24 n.1 p. 91-112 jan./abr. 2022. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1676-25922022000100091&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt> Acesso em: 12 de nov. de 2024.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?** São Paulo: Cortez Editora, 2011. 102p.
- MOURA, Adriana Ferro; LIMA, Maria Glória. A reinvenção da roda: roda conversa – um instrumento metodológico possível. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v. 23, n. 1, p. 98-106, jan./jun. 2014. Disponível em: <<https://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/18338>> Acesso em: 15 de set. de 2021.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Condições de trabalho docente e a defesa da escola pública: fragilidades evidenciadas pela pandemia. **Revista USP**, n. 127, p. 27-40, 2020. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/180037>> Acesso em 15 de set. de 2021.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Pensar criticamente a formação docente no período pós-pandêmico. **Formação em Movimento**, v. 4, n. 8/9, p. 405-423, 2022. Disponível em: <<https://periodicos.ufrj.br/index.php/formov/article/view/458>> Acesso em 17 de set. de 2021.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. Formação em serviço. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancelli; VIEIRA, Livia Fraga (Orgs.). **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

PLETSCH, Márcia Denise; PITANGA DE OLIVEIRA, Mariana Corrêa; COLACIQUE, Rachel Capucho. Apresentação - inclusão digital e acessibilidade: desafios da educação contemporânea. **Revista Docência e Ciberultura**, Rio de Janeiro, v. 4, nº 1, p. 13-23, abr. 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/article/view/50573/33305> Acesso em: 12 de nov. 2024.

SILVA, Santuza Amorim; PÁDUA, Karla Cunha; CAMPOS, Regina Célia Passos Ribeiro. Explorando narrativas: algumas reflexões sobre suas possibilidades na pesquisa. In: CAMPOS, Regina Célia Passos Ribeiro (Org.). **Pesquisa, educação e formação humana: nos trilhos da História**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 105-135.

SOUZA, Elizeu Clementino. **O conhecimento de si: estágio e narrativa de formação e professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006, p. 204-218.