



O trabalho docente e o desafio do ensino remoto: pesquisa no contexto da formação continuada

Monalisa Pivetta da Silva*; Rosa Elisabete Militz Wypczynski Martins**

RESUMO

O presente artigo aborda o trabalho docente no contexto do ensino remoto emergencial e é recorte de uma tese de doutorado que analisou o desenvolvimento de competências digitais a partir de um programa de formação continuada para professores da educação básica em Florianópolis. Conduzida sob a abordagem de estudo de caso, a pesquisa analisou um curso de formação oferecido em duas edições: em 2019 e 2021, durante o período de isolamento social imposto pela pandemia da COVID-19. Foram empregados questionários nas duas edições do curso e entrevistas na primeira edição. Os resultados revelaram uma avaliação crítica dos professores sobre suas práticas profissionais, ressaltando a relevância da formação relacionada às tecnologias digitais. Nas entrevistas emergiram os desafios do ensino remoto, como a insuficiência de infraestrutura e formação. Em síntese, o estudo proporciona uma reflexão acerca da adaptação do ensino frente a contextos de crise, realçando a relevância da atualização tecnológica contínua para professores.

Palavras-chave: Formação de professores. Programa de formação continuada. Tecnologia digital.

TEACHING WORK AND THE CHALLENGE OF REMOTE TEACHING: RESEARCH IN THE CONTEXT OF CONTINUING EDUCATION

ABSTRACT

The present article addresses the teaching profession within the context of emergency remote education and constitutes an excerpt from a doctoral thesis that examined the development of digital competencies through an ongoing training program for primary school teachers in Florianópolis. Conducted under a case study approach, the research scrutinized a training course offered in two iterations: in 2019 and 2021, during the period of social isolation imposed by the COVID-19 pandemic. Questionnaires were employed in both course editions, along with interviews conducted during the inaugural edition. The findings unveiled a critical evaluation by teachers concerning their professional practices, underscoring the significance of education related to digital technologies. The interviews revealed the challenges of remote education surfaced, such as insufficient infrastructure and training. In summary, the study offers a reflection on the adaptation of education amidst crisis contexts, emphasizing the relevance of continuous technological updating for teachers.



Keywords: Teacher training. Ongoing training program. Digital technology.

EL TRABAJO DOCENTE Y EL DESAFÍO DE LA ENSEÑANZA REMOTA: INVESTIGACIÓN EN EL CONTEXTO DE LA FORMACIÓN CONTINUA

El presente artículo aborda el trabajo docente en el contexto de la enseñanza remota de emergencia y constituye un fragmento de una tesis doctoral que investigó el desarrollo de competencias digitales a través de un programa de formación continua dirigido a maestros de educación básica en Florianópolis. Realizada desde un enfoque de estudio de caso, la investigación analizó un curso de formación ofrecido en dos ediciones: en 2019 y 2021, durante el periodo de aislamiento social impuesto por la pandemia de la COVID-19. Se emplearon cuestionarios en ambas ediciones del curso y entrevistas en la primera edición. Los resultados revelaron una evaluación crítica por parte de los maestros sobre sus prácticas profesionales, destacando la relevancia de la formación en el ámbito de las tecnologías digitales. En las entrevistas surgieron los desafíos de la educación remota, como la insuficiencia de infraestructura y formación. En síntesis, el estudio proporciona una reflexión sobre la adaptación de la enseñanza frente a contextos de crisis, resaltando la importancia de la actualización tecnológica para los maestros.

Palabras-clave: Formación de profesores. Programa de formación continua. Tecnología digital.

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como objetivo promover uma reflexão acerca do trabalho docente de um determinado grupo de professores, na perspectiva do ensino remoto emergencial. Apresenta o recorte de uma tese de doutorado defendida em 2022 no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina”.

O objetivo geral da tese [1] foi analisar o desenvolvimento de competências digitais docentes a partir de um curso de formação continuada[2] ofertado a professores da Educação Básica da rede pública municipal de Florianópolis-SC. A pesquisa descreve o processo de criação, desenvolvimento, oferta e avaliação do curso, bem como identificar as competências digitais promovidas, a partir da percepção e avaliação dos professores participantes. Para tanto, realizou-se um estudo de caso com abordagem mista, integrando elementos das abordagens



qualitativas e quantitativas por meio da triangulação de métodos na análise e interpretação dos dados.

O curso foi estruturado com atividades, encontros e discussões voltadas às práticas pedagógicas mediadas por tecnologias digitais, envolvendo conteúdos como análise crítica de informações, produção de digital storytelling e apropriação das tecnologias nas práticas docentes.

O estudo baseia-se na análise de dados oriundos das entrevistas da primeira edição do curso, com foco na compreensão da experiência formativa a partir das percepções dos professores participantes.

A primeira edição do curso ocorreu entre os meses de setembro e dezembro de 2019, com carga horária de 80 horas. Foi ofertado na modalidade a distância (EaD), com três encontros presenciais: o primeiro destinado à apresentação dos conteúdos e ambientação na plataforma virtual; o segundo, voltado à troca de experiências e ideias; e o terceiro, para a socialização dos conteúdos produzidos ao longo do curso. Participaram dessa edição 63 professores (47 mulheres e 16 homens), atuantes em diferentes níveis de ensino. Desses, 17 professores concluíram todas as atividades propostas.

Como parte da avaliação da primeira edição do curso, foi realizada uma etapa de coleta de dados por meio de entrevistas semiestruturadas. As entrevistas foram realizadas com sete participantes que finalizaram o curso, com o objetivo de compreender suas percepções em relação à formação recebida. Essas entrevistas ocorreram entre janeiro e fevereiro de 2021, ainda em contexto de isolamento social provocado pela pandemia de Covid-19. As conversas foram conduzidas de forma online, por meio da plataforma Google Meet. Durante os relatos, além das reflexões sobre o curso, emergiram também comentários e sentimentos relacionados ao momento pandêmico vivenciado.

A segunda edição do curso foi realizada entre maio e agosto de 2021, com carga horária de 100 horas. Também ofertada na modalidade EaD, essa edição contou com cinco encontros online síncronos, com o intuito de potencializar a interação entre os participantes. Ao todo, 46 professores acessaram e iniciaram o curso, porém apenas 13 o concluíram. Diferente da



primeira edição, não foram realizadas entrevistas com os participantes ao final desta segunda oferta.

O roteiro que orientou a condução das entrevistas com os participantes da primeira edição do curso, foi composto de questões relevantes para a compreensão das percepções dos professores, como por exemplo: Como foram suas práticas no período do ensino remoto emergencial? Que recursos tecnológicos utilizou? Quais os maiores desafios ou dificuldades nas suas práticas nesse período?

Nos relatos, emergiram muitas das necessidades e desafios que os professores enfrentaram para atender às demandas do trabalho no ensino remoto e os desafios que acarretou para dar continuidade aos processos pedagógicos dos estudantes.

O contexto pandêmico, acelerou processos que já vinham ocorrendo na sociedade, principalmente em relação ao uso intensivo das tecnologias digitais. O trabalho docente apresentou diversos desafios no período de isolamento social. Com as medidas implementadas de suspensão das aulas presenciais e a adoção de aulas remotas em caráter emergencial, o trabalho se intensificou, evidenciando questões emergentes da profissão como a falta de infraestrutura tecnológica, necessidade de formação continuada para aprimorar saberes e competências digitais e lidar com propostas pedagógicas diferenciadas das que eram trabalhadas no ensino presencial.

Neste artigo, propõe-se destacar as questões levantadas pelos professores nas entrevistas, relacionados às suas práticas durante o período de ensino remoto, e analisar as percepções e desafios vinculados ao trabalho docente durante esse período. Os dados das entrevistas foram analisados, categorizados e apresentados por temáticas como: “desafios e necessidades no ensino remoto”, “rotinas dos professores no ensino remoto” e “processos de ensino e aprendizagem no ensino remoto”. As entrevistas destacaram as condições do trabalho deste grupo de professores e são cotejadas com outras pesquisas (Gestrado/UFGM 2020, Dourado, Siqueira, 2020; Pretto, Bonilla, 2020), que foram realizadas no contexto de pandemia, com outros sujeitos e que podem contribuir para as reflexões sobre o processo vivido e o trabalho docente.



Acredita-se que seja fundamental conduzir estudos acerca dos recursos oferecidos pelas tecnologias digitais na formação de professores, considerando a imperativa necessidade de preparar profissionais para enfrentar uma sociedade conectada e de rápidas mudanças.

2. FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: REFLEXÕES SOBRE AS COMPETÊNCIAS DIGITAIS E O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) contempla o desenvolvimento de competências e habilidades associadas à utilização crítica e responsável das tecnologias digitais, visando aprimorar as habilidades ligadas ao próprio manejo das tecnologias, recursos e linguagens digitais, como destaca na competência geral 5:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (Brasil, 2018).

Neste sentido é fundamental destacar que o uso das tecnologias na educação deve ser pensado e proposto considerando que as tecnologias não podem ser vistas como instrumentos ou metodologias, mas como possibilidades de conectar os estudantes e os professores com diferentes contextos que ampliem as fronteiras do conhecimento.

A BNC - Formação Continuada para Professores da Educação Básica, instituída pela Resolução CNE/CP n. 1, de 27 de outubro de 2020, em seu artigo 4º entende a formação continuada dos professores da Educação Básica como “componente essencial da sua profissionalização, [...] para a constituição de competências, visando o complexo desempenho da sua prática social e da qualificação para o trabalho” (Brasil, 2020, p. 2). Também oferece a possibilidade de melhorar as práticas docentes, desenvolvendo conhecimentos das questões didático-pedagógicas empregando as linguagens e recursos digitais de forma segura, responsável e ética (Brasil, 2020)



A formação continuada de professores é apontada como um espaço importante tendo em vista as demandas da sociedade atual e principalmente diante dos usos das tecnologias digitais no ensino remoto. As possibilidades interativas das tecnologias digitais, ao serem inseridas nos processos de ensino e aprendizagem escolares, trazem inúmeras inquietações, como por exemplo a importância de uma abordagem pedagógica reflexiva e bem planejada, que leve em consideração o engajamento dos estudantes, a qualidade do conteúdo, a equidade de acesso e a formação docente, a fim de criar experiências de aprendizado significativas e eficazes. Além disso, é exigido dos profissionais docentes diferentes práticas pedagógicas para dar conta de uma outra lógica de relação em sala de aula.

As atividades na formação de professores devem ir além do domínio básico das tecnologias digitais, com vistas à apropriação de práticas pedagógicas inovadoras (Rokenes; Krumsvik, 2016). A formação continuada em conformidade com Nóvoa (2002), deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva e fornecer aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada (Nóvoa, 2002, p. 38). Entretanto, nem sempre as formações atendem às necessidades desses professores, para além dos procedimentos técnicos, a partir da reflexão e prática sobre tecnologias digitais para ensinar e aprender.

De nada adiantam as potencialidades das tecnologias digitais favoráveis à educação “se o professor se encontra alheio ao que se passa no atual cenário sociotécnico” (Santos, 2019, p. 33). A autora afirma que “faz-se necessária a imersão das práticas culturais do nosso tempo integrando vida, cultura, docência e pesquisa” (p. 33). Não é possível pensar em práticas sem que o professor se sinta familiarizado com as tecnologias digitais.

De acordo com Imbernón (2001) é necessário atender às necessidades e anseios dos professores, formando-os com autonomia profissional e reflexiva sobre sua prática (Imbernón, 2001), de modo a desenvolver uma aprendizagem crítica e comprometida com a realidade social em que está inserido. Proporcionar aos professores uma formação adequada ao contexto social, cultural e institucional em que se desenvolvem seu trabalho pode contribuir para que



se tornem sujeitos autônomos com competências profissionais capazes de criar condições de aprendizagem para o desenvolvimento de todos os estudantes.

O apoio institucional é um dos elementos-chave, já que o professor precisa de tempo e estrutura para realizar as formações e se apropriar dos conhecimentos e integrar as tecnologias digitais e múltiplas linguagens em suas práticas diárias (Petterson, 2018). Acredita-se que a formação continuada se caracteriza como um espaço que contempla diferentes momentos de aprendizagens e saberes que os professores na busca do aperfeiçoamento do processo de ensinar e aprender.

Entende-se que além de proporcionar aos professores a apropriação de diferentes tecnologias digitais, são necessários momentos de reflexão sobre as práticas e trocas de experiências. Oferecer oportunidades de interação e colaboração entre os pares é um aspecto de fundamental importância na formação continuada de professores, principalmente para reflexão sobre as práticas pedagógicas. É importante manter a frequência nos encontros e momentos de qualificação para consolidação de práticas pedagógicas que contribuam para o desenvolvimento profissional (Silva, 2022).

Quando se trata de educação, é fundamental um posicionamento crítico diante das questões tecnológicas, que favoreçam os processos interativos e dialógicos, com envolvimento ativo, criativo e com o aprimoramento e conhecimento de linguagens e tecnologias pertencentes a cultura digital.

Assim, as experiências de formação continuada são fundamentais para o desenvolvimento e percurso profissional dos professores no sentido de trazer novas estratégias, proporcionando momentos de reflexão, trocas, ampliação do conhecimento e emancipação para os professores ao longo da vida profissional. Percebe-se a relevância da formação continuada como espaço para os professores debaterem e trocarem informações com seus pares a respeito dos desafios que suas práticas apresentam, pensando coletivamente em estratégias e ações transformadoras.



Em síntese, compreende-se que a formação continuada é um dos caminhos para efetivação das reflexões acerca dos dilemas e desafios impostos pela cultura digital no contexto educacional.

3. DESAFIOS E ADAPTAÇÕES DO TRABALHO DOCENTE NO ENSINO REMOTO: NARRATIVAS DOS PROFESSORES E RESULTADOS

Como já anunciado, foram realizadas entrevistas com sete professores que realizaram o curso de formação continuada. É pertinente destacar alguns relatos e resultados sobre os desafios enfrentados no período de pandemia e sobre quais adaptações foram implementadas para dar conta do ensino remoto, a começar pelas dificuldades em ter acesso aos equipamentos e infraestrutura em geral.

De acordo com Pretto, Bonilla e Sena (2020, p. 10), no período de ensino remoto aos professores foi atribuída a responsabilidade “de assumirem os custos da infraestrutura física e tecnológica, não planejada para o uso intensivo dos dias atuais”.

Parte-se do pressuposto que os professores tenham (ou lhes obrigam a ter!) disponíveis em suas casas condições adequadas como: espaço adequado, mobiliário ergonomicamente desenhado e equipamentos para que seja possível realizar, com comodidade e tranquilidade, as atividades a distância. (Pretto; Bonilla; Sena, 2020, p.10)

Para não anunciar os nomes dos professores entrevistados, optou-se em numerar do 01 ao 07 cada um dos entrevistados. Os trechos das entrevistas demonstraram os desafios relacionados ao trabalho dos professores nesse período e algumas necessidades em termos de equipamentos e infraestrutura:

O que a gente teve à disposição, que a gestão da nossa escola colocou, foi uns computadores. [...] Alguns professores pegaram esses computadores para uso em casa[...] eu tive que ampliar a minha internet para fazer a postagem no portal, não tive auxílio financeiro. (n_06)

Eu tive que pegar o computador...o meu computador pessoal começou a ter problema de memória, a câmera era ruim, a minha conexão com a internet era boa [...] e eu sei colegas que investiram em tripé, em luz, que tiveram que



comprar *notebook* novo [...] quando tu usa muito para vídeo é outra configuração, precisa de um equipamento melhor. (n_05)

[...] aumentou o custo da internet também porque eu tive que aumentar os ‘*mega*’. Então para mim aumentou mais ou menos uns 90 reais de custo. E o resto é com a gente, fone, mouse, tudo isso. Não forneceram nada não, só forneceram esse computador que tinha na escola. (n_03)

Todo mundo teve [problema com conexão], eu utilizava um computador, *netbook* [...] então até o ano passado eu utilizava e nos encontros que fazíamos no [google] ‘*meet*’ com os estudantes algumas vezes eu ‘caía’, ‘saía do ar’ por conta da conexão e do aparelho, que estava defasado. Então na metade do ano eu adquirei um computador novo e estou trabalhando com ele. [...] (n_02)

Foi inegável a importância da internet ao longo da pandemia, porém adquirir equipamentos e pagar pelos serviços foram obstáculos comuns aos profissionais da educação. Os professores declararam que a qualidade no acesso não foi suficiente para suprir a demanda do ensino.

Resultados semelhantes também podem ser verificados na pesquisa de Dourado e Siqueira (2020). Os autores citam resultados da pesquisa realizada por Gestrado e Oliveira (2020) com professores(as) da Educação Básica das redes públicas estaduais e municipais que indicaram que “caso precisassem realizar atividade de ensino a distância, apenas 3 a cada 10 professores(as) da Educação Básica possuem tanto recursos tecnológicos quanto preparo necessário à realização das atividades” (Gestrado, 2020, p. 12).

Verificou-se que muitos sujeitos precisaram compartilhar as tecnologias e recursos que dispunham com os membros da família. Um dos trechos da entrevista expôs essa realidade:

Eu tinha uma dificuldade enorme em casa porque eu tenho filhas adolescentes que estão na idade escolar e era um computador que eu tinha que dividir com elas [...] eu tive que aumentar a minha internet porque o plano que eu tinha não era o suficiente, [...], mas assim, a minha realidade mesmo que ganhando pouco é uma, comparada a uma mãe que trabalha no caixa do supermercado ou que trabalha num hotel da cidade [...] (n_01)



Esse aspecto também foi apontado na pesquisa de Dourado e Siqueira (2020) em que uma parcela considerável de 41,5% dos sujeitos afirmou que compartilhavam os recursos tecnológicos. No tocante às conexões com a internet, destaca-se que a sociedade brasileira não é totalmente digitalizada e informatizada como apontam dados do Cetic (2018). Pesquisas realizadas pela CETIC (2018) também demonstram que há diferenças de uso entre os moradores da cidade e da periferia, e entre as regiões do país. A questão da renda é crucial: mesmo em locais em que a cobertura de rede tem um alcance maior, como os grandes centros urbanos, percebe-se falta de acesso à internet. Conforme dados do CETIC (2018), o acesso à internet estava presente em cerca de 46,5 milhões de domicílios brasileiros (67% do total).

Os dados do Relatório Brasil (2020, p. 8) apontavam indicadores complexos e preocupantes sobre as condições dos estudantes e destaca-se que no contexto de pandemia que exigiu confinamento, as situações de desigualdade se agravaram.

83% dos alunos das redes públicas do Brasil vivem em famílias vulneráveis (que recebem até 1 salário-mínimo per capita) [...] 79% dos alunos das redes públicas do Brasil têm acesso à internet, mas 46% acessam apenas por celular (Relatório Brasil, 2020, p. 9).

Esses dados também precisam ser levados em consideração, uma vez que é preciso investir em infraestrutura para que se tenha acesso adequado ao exercício do trabalho. É possível verificar as realidades apresentadas do ponto de vista dos professores e de suas comunidades escolares. Dos sete professores entrevistados, cinco precisaram investir em equipamento e conexão à internet.

Nas entrevistas, foram apontados os desafios para a prática e o contexto geral dos estudantes com dificuldade de acesso às aulas remotas, ou aos conteúdos disponibilizados pelos professores. Nos relatos, também estão presentes a realidade vivida pelos estudantes e a preocupação dos professores sobre essa dimensão.

Tem uma grande parte dos alunos que são de família de vulnerabilidade social então muitos não tinham aparelho, poucos tinham internet e tem casos de



família que tem 3 ou 4 filhos e tem que dividir o mesmo celular, e é aquele celular super antigo (n_03)

Ver alunos na pandemia indo para frente da escola para poder ‘pegar o *wifi*’ porque não têm internet em casa para fazer as atividades ou para enviar uma atividade [...] é fácil falar para as crianças ficarem em casa e não dar nenhum amparo e foi isso que aconteceu ano passado [2020] e que está se repetindo em 2021 [...] Se ele tem um celular 4G, é um celular para dividir, [...] porque a mãe daquele meu aluno [...] é aquela que está atendendo ou aquele frentista que está abastecendo carro, que está nos serviços essenciais. [...] Acho que o que eles aprenderam nesse período é questão de sobrevivência mesmo [...] (n_01)

Cada unidade é uma realidade, tem, por exemplo, na escola em que a minha mãe trabalha que é uma escola que atende à periferia, pessoas de baixa renda, realmente é o acesso, a conexão com a internet que é o impeditivo. Na minha comunidade 90% das crianças têm acesso e tem dispositivos para acessar os conteúdos. (n_05)

[...] a plataforma Estudante Online, por mais que eles tenham desenvoltura digital, é uma plataforma pesada, então tem que ter um aparelho compatível. Eu ouvia muitos que falavam assim: Profe, eu não vou conseguir instalar no meu celular, eu não tenho computador. Então muitos professores tinham que trazer para o *WhatsApp* porque é a realidade deles. [...] Um plano de 4G que se tu for acessar uma plataforma pesada tu não consegue usar uma semana. Então essa foi uma questão bem difícil [...] o município ainda veio com uma proposta de oferecer os ‘chips’ com internet para os alunos, mas o que que adianta você dar o *chip* se você não dá o aparelho para poder usar? [...] Até mesmo os professores também, porque a gente também precisa ter uma ferramenta atual, um computador que funcione. Se eu for comprar um computador novo, bom, é 2 mil reais, se eu for comprar é uma despesa que é inacessível para um professor de 20 horas ACT que ganha como salário base 1.500 reais. (n_01)

A pesquisa evidenciou que nem todos os estudantes têm acesso a recursos tecnológicos para acompanhar as aulas no ensino remoto. As entrevistas destacam as dificuldades de acesso à internet, como a instabilidade de conexão, rede de baixa qualidade, acesso precário às tecnologias digitais, falta de equipamentos adequados, ausência de computador ou dispositivo móvel, aparelho celular com baixa memória, dificuldades na comunicação com famílias e estudantes.



Do ponto de vista das famílias de baixa renda, “a inexistência de estrutura física e de conectividade domiciliar” impede que “qualquer atividade de ensino formal possa acontecer” (Preto; Bonilla; Sena, 2020, p. 11). Os autores também destacam que os principais desafios para essas famílias estão relacionados à fome, à baixa renda, preocupação com trabalho informal, contratos suspensos ou sob ameaça, “o que coloca em tensão o cotidiano dessas famílias”. [...] “Isso somado ao medo da doença [...] e outras formas de sofrimentos e adoecimentos mentais decorrentes do isolamento prolongado” (p. 3).

Esses dados reafirmam a “naturalização da exclusão dos estudantes” (Dourado, Siqueira, 2020 p. 851) já que “das 1.578 redes municipais que não têm planos para atividades remotas, 90% são de municípios pequenos” (Relatório Brasil, 2020, p. 26) “o que sinaliza para desigualdades técnicas, pedagógicas e financeiras entre os municípios”. (Dourado, Siqueira, 2020, p. 851). É interessante ressaltar o que um professor relatou na entrevista:

A gente tem conhecimento, através das ligações que fizemos, que têm muitas crianças que a mãe e o pai trabalhavam, às vezes em área da saúde... e a mãe pegou o filho, levou para o interior com a avó [...] e o filho está lá, sem acesso à internet, sem escola e o ano inteiro ele não aprendeu nada. Temos conhecimento de que muitas famílias fizeram isso, por proteção à criança e necessidade deles também. [...] tem uns que...não sei, tentamos ligar, sumidos no mundo. [...] Tem gente que não temos informação mesmo. (n_06)

Além disso, os modelos, as rotinas das aulas remotas e o despreparo das famílias para auxiliar no uso das tecnologias digitais acabaram se tornando “mais um dos problemas a serem enfrentados”. (Preto; Bonilla; Sena, 2020, p. 3)

Ficou evidente o aumento da demanda de trabalho para os professores que foram desafiados a reestruturar sua prática docente em um novo formato, a “ressignificar pressupostos e princípios, repensar conceitos [...]”. (Sales; Albuquerque; Santos, 2022, p. 3).

Observam-se estratégias de organização dos professores no processo de ensino e aprendizagem. Nas entrevistas foram citadas as rotinas dos professores relacionadas ao período do ensino remoto.

Com os estudantes a gente usou muitas aulas transmitidas online pelo [google] Meet que o Estado disponibilizou e-mail institucional com as



ferramentas do *Google* para os professores. E na prefeitura a gente fazia as gravações, se reunia com o grupo de atuação, [...] decidia, o que ia se produzir [...]e muito *WhatsApp*, que é a ferramenta que todo mundo tem, que tem mais familiaridade [...] mas quando era alguma coisa mais formal, institucional, para ficar gravado, a gente ia para o *Meet*, até pra constar como registro. [...] Na Educação Infantil a gente, reproduzia as aulas em vídeo em grupo e depois era encaminhado para as famílias [...] no grupo do *Whatsapp* (n_01)

Foi feito os portais às pressas, tudo isso no mês de março ainda, para que fosse começado em abril [...] na nossa cabeça seria o quê... no máximo 3 meses e tudo iria resolver, amenizar e nós íamos voltar pra escola, com todos os cuidados [...]. Acabou que se estendeu e nós continuamos a usar o Portal que é tipo um repositório de atividades, se estipulou que cada professor deveria fazer uma postagem por semana[...] eles enviavam um texto correspondente a atividade da semana e para avaliar a leitura daquele texto, faziam um formulário para o estudante responder [...] Foi uma novidade pra eles [professores] (n_06)

Minha função foi ajudar os professores e equipe a produzir conteúdo, e, principalmente, a construir e ‘alimentar’ o portal educacional [...] começou a surgir a reivindicação de algumas famílias por um material impresso, e a gente fez um levantamento das famílias que não tinham acesso. Para essas famílias a gente tinha que ir quinzenalmente fazer a impressão, adaptar todo o trabalho que era do portal, que às vezes não é fácil, para material impresso. [...] no meio disso tudo tinha educação infantil que não é um segmento muito íntimo a tecnologia, eles não têm sala informatizada, não tem um professor de tecnologia e tinham uma demanda muito maior [...] Porque se nós [professores de tecnologias] estávamos carentes de instrumentalização, eles muito mais. [...] tinham também as atividades online com os professores que tinham as aulas fixas semanais, que eu acompanhava, dava assessoria, abria o ambiente, o link de todas as reuniões [...] sejam com professores ou com os estudantes. (n_05)

[...] inicialmente, como os professores não sabiam muita coisa, eles começaram a mandar texto, só que é complicado, a mãe não conseguia abrir o texto, porque, enfim, são aquelas incompatibilidades tecnológicas [...] O *Facebook* foi onde conseguiram obter as primeiras informações e com o tempo, a direção fez grupos de *WhatsApp* e colocou as famílias. Então tudo era [...] bem limitado. [...] não tinha controle de quem estava acessando e quem não estava [...] eu insisti muito em colocar o *google* em sala de aula [...] ensinei elas [professoras] a fazerem formulário [...]. Eu consegui fazer também uma espécie de um mural interativo onde os estudantes conseguiam postar um vídeo ou uma foto que produziam, [...] só com alguns professores porque outros não queriam, e começou essa interação, mas foi bem pouquinho. (n_03)



Eu enviava um texto curto [...] percebi que texto longo eles [estudantes] não faziam. [...] Eu estruturava o *google* formulário em três partes [...] apresentando o tema, assunto e o texto. Às vezes eu colocava um vídeo ou um áudio, outra linguagem[...]fazia as perguntas de interpretação de textos e na terceira parte solicitava a tarefa [...]. Então a interação ficou realmente comprometida e assim como a transposição didática, porque eu tive que fazer escolhas do que realmente eles teriam que “ver” [...]. Muitas lacunas ficaram, lamentavelmente que vão se estender alguns anos, a defasagem vai continuar. [...] (n_02)

O papel dos professores nesse contexto, segundo as entrevistas, consistiu em ministrar aulas online, participar de formações para atuar no ensino remoto, planejar atividades, preparar materiais, criar vídeos, desenvolver e avaliar atividades, participar em grupos de *WhatsApp*, acompanhar reuniões pedagógicas, orientar pais e estudantes, entre outros.

Práticas comuns surgiram após as formações oferecidas para as unidades escolares no intuito de atender às necessidades do período, conforme é evidenciado nos trechos das entrevistas em relação à utilização do portal e dos formulários. Algumas instituições adotaram a ferramenta *Google Classroom* como espaço pedagógico, com aulas online pela ferramenta *Google Meet*, bem como a utilização de formulários disponíveis na referida plataforma. Os professores também relataram o uso do *WhatsApp* como um dispositivo mais acessível às famílias, uma vez que muitos pais não sabiam usar de maneira adequada os aplicativos nem tinham habilidades tecnológicas para acessar as atividades enviadas pelos professores.

Dourado e Siqueira (2020, p. 849) destacam que uma das questões preocupantes apontadas pela pesquisa da Gestrado (2020) diz respeito ao trabalho dos professores da educação infantil. Uma parcela das crianças não teve acesso ao ensino remoto, ou não tiveram autonomia para acompanhar e desenvolver as atividades. Os autores questionam: “que lugar tem ocupado a educação infantil no contexto da pandemia? Que direitos estão sendo negados às crianças?” (Gestrado, 2020, p. 14 apud Dourado, Siqueira, 2020, p. 849).

Tanto nas entrevistas, como nas pesquisas apresentadas, verifica-se que os professores tiveram suas jornadas de trabalho ampliadas e no caso dos profissionais da educação infantil voltadas, quase exclusivamente, para a gravação de vídeos.



O trabalho docente em *home office* passa a conviver com rotinas exaustivas de trabalho doméstico e cuidados com a família em contextos de distanciamento social. Ressaltamos, ainda, que a instrumentalização do trabalho e das relações humanas, tão necessárias na educação infantil, acaba por formalizar-se em vídeo aulas, para as quais esses docentes não foram preparados para sua produção[...] (Dourado, Siqueira, 2020, p. 849-850)

De acordo com Pretto, Bonilla e Sena (2020), o distanciamento físico e social transpôs a educação para contextos remotos desconsiderando, fundamentos pedagógicos importantes. O ensino remoto, em muitos casos, reduziu o ensino à mera realização de atividades remotas, sem o efetivo trabalho docente de mediação, diálogo, interação e da relação da escola com demais mediações sociais que ela possibilita (Pretto; Bonilla; Sena, 2020).

As limitações citadas refletiram na interação com os estudantes que ficou comprometida, como ressaltam os trechos a seguir:

[...] nem 5% dos estudantes participavam. Um índice muito baixo, nas aulas online eles não participavam, as atividades eles não faziam. [...] se teve algum erro por essa evasão, os estudantes são os menos culpados, eles foram inseridos num sistema de ensino onde não foram preparados para estar [...], então é muito difícil chegar no final de um ano letivo e você querer reprovar um estudante por evasão, num ano onde a gente foi obrigado a estar no isolamento social [...]. (n_01)

A gente fez uma tentativa de trabalhar com o *Google* sala de aula com os 9º anos, que eram as turmas que mais nos preocupavam, porque estavam se formando [...] Mas não teve sucesso, os estudantes não acessaram o ambiente, a gente tentou de todas as formas, com oficinas, mas por vários motivos não teve sucesso. Voltamos para o portal, ali por setembro, [...] na minha escola o que foi oferecido foi de qualidade... mas não teve a abrangência que deveria ter. (n_05)

O processo de ensino-aprendizagem nesse período foi desafiador, tanto para professores como para os estudantes. De acordo com Rodrigues, Menezes e Santos (2022, p. 4), mesmo sendo uma solução provisória e estratégica, o “ensino remoto comprometeu a equidade social, trazendo implicações desfavoráveis para a aprendizagem de crianças, adolescentes e jovens, afetando sua qualidade de vida, assim como a dos professores”.



Com as interações comprometidas, com a falta da presença física do professor e aspectos relacionados à adaptação ao ensino remoto, causaram desconforto, insegurança e desmotivação, e influenciou no desempenho de estudantes e professores (Rodrigues, Menezes, Santos, 2022).

Além de cumprir as funções rotineiras, o professor também passou a enviar e receber inúmeras mensagens de pais buscando informações nesse momento de ansiedade e preocupação. Perderam a relação presencial e cotidiana com seus colegas, na sala dos professores, nos corredores da escola, nos momentos de troca comuns no cotidiano.

A rotina de contato presencial foi substituída pela não presencialidade, com mediação tecnológica das telas de computadores, o que também foi um desafio para a construção da relação de afeto, muito importante para a aprendizagem.

A propósito disso, pode-se ver que professores e responsáveis se queixam do empobrecimento das interações sociais, anteriormente possibilitadas pelo cotidiano escolar, dados estes que deixam evidentes as consequências negativas do Ensino Remoto em diversas dimensões próprias do fenômeno educativo, por exemplo, sociais, políticas, afetivas e estéticas.” (Rodrigues, Menezes, Santos 2022, p. 16)

Para Pretto, Bonilla e Sena (2020, p.12-13), é preciso considerar “as condições concretas dos professores, seja do ponto de vista material, seja do emocional”, e pensar “sobre a assistência psicológica para estudantes, famílias e professores, como elemento fundamental nesse processo de mudanças profundas”, principalmente nas rotinas de aprendizagem. Os autores afirmam que “para as famílias mais pobres, a dificuldade é acompanhar as atividades propostas, principalmente em razão das desigualdades sociais” (Pretto; Bonilla; Sena, 2020, p. 11), que foram expostas nas aulas online.

Além disso, com relação ao acesso dos estudantes ao ensino remoto, Dourado e Siqueira (2020, p. 848) questionam a qualidade dessas interações: “Elas garantem, de fato, aprendizagens? E aos que não estão fora dessa margem, quem lhes assegura o direito à educação?”

Em alguns casos o despreparo, falta de tempo, apoio, incentivo, baixa autonomia e indisciplina impossibilitaram a adaptação das aulas à realidade das famílias. Aos professores, que foram convocados a realizar o trabalho em um outro contexto e de forma improvisada, a



casa se transformou em escola, e se sentiram sozinhos, responsabilizados e cansados diante da rotina vertiginosa.

Essa sobreposição entre o espaço doméstico e o profissional, marcada por interrupções constantes, jornadas estendidas e o desafio de conciliar múltiplas demandas, é evidenciada no relato a seguir, que ilustra como a rotina dos professores foi profundamente impactada durante o ensino remoto:

A gente está num trabalho remoto, então estou em casa trabalhando, [...] tu divide teu espaço, teu tempo, com seu filho, com teu marido, [...] o vizinho que chama no portão, o telefone que toca, então é o teu ambiente doméstico, tua casa que virou teu trabalho, não foi teu trabalho que virou sua casa, foi bem ao contrário. Então, a gente estava recebendo as famílias dentro da nossa casa, assim como as famílias também nos recebendo. Eu tive momentos, por exemplo, que eu estava meia-noite, uma hora da manhã respondendo famílias. Então virou a vida do avesso, a gente nunca vivenciou isso [...](n_04)

Neste relato é visível o compromisso dos professores e “a busca de meios para tornar a oferta educativa possível” como reforçam Dourado e Siqueira (2020, p. 850). Nesse processo de adaptar as atividades, acabaram por desenvolver habilidades para usar novos dispositivos, recursos e metodologias, mas essa experiência também foi “geradora de tensões e angústias para os docentes” (Gestrado, 2020, p. 21)

É possível identificar problemáticas relacionadas à saúde física e mental, com adoecimento emocional decorrente do isolamento, acúmulo de atividades e sobrecarga de trabalho (Miliauskas; Faus, 2020). Segundo dados do relatório Sentimento e percepção dos professores brasileiros nos diferentes estágios do coronavírus “no contexto da pandemia, os professores têm se sentido ansiosos (67%), entediados (36%), cansados (38%), estressados (34%), sobrecarregados (35%), frustrados (27%).” (Dourado, Siqueira, 2020, p. 852)

Além das problemáticas já apontadas, outra fragilidade foi destacada pelos professores: o despreparo quanto ao uso das tecnologias digitais para as aulas no ensino remoto.

[...] a maioria dos professores, principalmente no começo, não se sentia apto a dar aula virtualmente, seja por gravação de vídeo, ou seja, síncrono, por esses instrumentos tipo *Zoom* ou *Google Meet*. [...] Teve colega meu que falou assim: eu não sei, eu tenho vergonha de abrir o vídeo na reunião com colegas,



imagina gravar vídeo ... ou dar aula online, eu não tenho essa habilidade, eu não fui formado, eu não construí, talvez por um erro meu, mas eu não procurei essa formação durante a minha carreira, e agora não consigo fazer assim, do dia para a noite. [...]. (n_05)

[...]para mim foi tranquilo até porque era uma coisa meio que a gente já previa a necessidade da utilização das mídias, de trazer para dentro da sala de aula, isso a gente estava vendo como estudante, [...] mas olhando os demais professores que não tinham tanta familiaridade [...] foi muito desafiador. Claro que é diferente ir para o computador para fazer um registro, um planejamento, para organizar ali as fotos, para fazer um registro fotográfico ou edição de um vídeo ou de ter que transferir a aula para dentro do computador, então acho que essa foi a grande dificuldade. (n_01)

No momento do ensino remoto, os professores tiveram de adaptar suas aulas com apoio das tecnologias digitais. Aulas online, vídeos, formulários, e-mails, mensagens instantâneas foram alternativas para estar em contato e interagir com os estudantes. Essas adaptações exigiram esforços e muitos desses profissionais não receberam formação adequada para o desenvolvimento dessas atividades.

No período de pandemia muitos professores precisaram aprofundar seus conhecimentos sobre as tecnologias digitais para desenvolver o trabalho no ensino remoto. Entretanto, é preciso levar em consideração que apenas o acesso não é suficiente e que a proficiência técnica não resulta em competências digitais (Tømte, 2015) já que o desenvolvimento de saberes e a reformulação de práticas não ocorrem simplesmente por determinação legal, de modo imediato.

O trabalho de forma remota também gerou conflitos entre a utilização pessoal da tecnologia e a utilização profissional e educacional, bem como a resistência às tecnologias digitais por parte dos professores. Para Pretto, Bonilla e Sena (2020), os professores em geral usam com facilidade as redes digitais em suas vidas cotidianas, mas têm dificuldade em articulá-las com o cotidiano dos contextos educativos, pois não conseguem relacionar essas lógicas diferentes: o que sabem fazer está “integrado em outra lógica mais libertária, sem controle que não se articula nos espaços educacionais” (Pretto; Bonilla; Sena, 2020, p. 12).

Muitas demandas já existiam e muitas questões já deveriam ter sido resolvidas em períodos anteriores. Santana e Borges Sales (2020) afirmam que devido à ausência de políticas públicas de infraestrutura tecnológica, de formação docente, entre outros tantos fatores, o

Revista Temas em Educação, João Pessoa, Brasil, v. 35, n. 1, p. 1-24, e-rte351202618, 2026.



contexto educacional, que já enfrentava dificuldades com as transformações sociais, tem novos desafios nesse período, com “proporções imensuráveis durante a pandemia” (Santana; Borges Sales, 2020, p. 88).

Para Dourado e Siqueira (2022) a implementação do ensino remoto acabou por denunciar e agravar o quadro da desigualdade educacional e social no país, com “processos de exclusão social/digital” (p. 852) e expondo os professores a novas rotinas para as quais não foram preparados.

Esse processo de atividades no ensino remoto, foi efetivado sem as condições objetivas para a garantia de processos formativos com qualidade e sem garantia de acessibilidade para todos os estudantes e profissionais (Dourado, Siqueira, 2020, p. 849). Os autores chamam a atenção para o despreparo das redes de ensino em estratégias na condução de políticas educacionais em períodos emergenciais:

As redes de ensino não estarem preparadas para a adoção de estratégias, como o ensino remoto, para a implementação de plataformas de ensino com conteúdos e vídeo aulas, bem como para a utilização de recursos tecnológicos e redes sociais. Mais grave ainda é a ausência de uma política sistêmica nas Redes para lidar com situações de resolução de crises. (Dourado, Siqueira, 2020, p. 847)

Neste sentido, houve “um descompasso entre as condições objetivas dos profissionais e as ações propostas”. (Dourado, Siqueira, 2020, p. 848). Nessa perspectiva, com a necessidade de ressignificação das práticas pedagógicas, são urgentes políticas públicas e ações efetivas que forneçam aos professores o devido apoio ao aperfeiçoamento dos saberes docentes.

O contexto do ensino remoto explicitou necessidades de formação continuada de professores, principalmente relacionadas à familiarização tecnológica e de recursos e habilidades digitais para que pudessem desenvolver suas aulas por meio das tecnologias digitais.

O que ficou evidente é que, com a adoção do ensino remoto, os professores questionaram e sentiram necessidade de melhorar seus saberes e competências digitais para darem conta dos processos pedagógicos de ensino, como observado nas entrevistas realizadas, **Revista Temas em Educação, João Pessoa, Brasil, v. 35, n. 1, p. 1-24, e-rte351202618, 2026.**



já que muitos não se sentiam totalmente seguros e com habilidades específicas para trabalhar com ensino remoto. Apesar disso, apontaram obstáculos que fazem parte de suas rotinas e que muitas vezes os impedem de realizar cursos de formação, tais como os ligados à carga de trabalho e falta de tempo.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino remoto emergencial expôs desafios, principalmente no que se refere ao trabalho dos professores e à intensificação do uso das tecnologias digitais. O artigo teve como objetivo refletir sobre o trabalho docente na perspectiva do ensino remoto e analisou trechos de entrevistas realizadas com um grupo de professores após a conclusão de um curso de formação continuada relacionado às tecnologias digitais no ensino.

Os recortes das entrevistas evidenciaram a realidade vivenciada pelos professores diante do fechamento temporário das escolas e a decisão repentina de interrupção das aulas presenciais. A adoção do ensino remoto, de forma emergencial, impossibilitou qualquer preparação ou planejamento para organizar as aulas mediadas pelas tecnologias e foi implantada sem o devido tempo de formação dos professores. De uma hora para outra, foram obrigados a buscar alternativas e caminhos para dar conta da docência frente a um contexto de exceção.

A análise das entrevistas revelou percepções sobre suas práticas durante o ensino remoto, permitindo uma compreensão mais profunda dos desafios que emergiram nesse contexto. Essa abordagem contribuiu para uma reflexão crítica sobre as complexidades do ensino e sua intersecção com as tecnologias digitais, ressaltando a necessidade contínua de formação, adaptação e apoio para os professores. Destacam-se os desafios relacionados às tecnologias digitais durante este período. Aos professores faltaram espaços de formação, tempo e apoio para se apropriarem das diferentes tecnologias digitais para construção de saberes e competências para a gestão das aulas, interação com os estudantes e promoção dos processos de ensino e aprendizagem.

Com a análise das entrevistas, também foi possível visualizar os desafios que foram expostos com o trabalho remoto, mas que já estavam presentes na realidade dos professores,



bem como os cenários de desigualdades, que também afetaram os estudantes e suas famílias. Nesse período, também ficou evidente a dificuldade dos estudantes em gerir o próprio tempo, administrar o uso dos recursos tecnológicos e conciliar as dinâmicas da organização pessoal e familiar para o aprendizado. Outra questão evidenciada pelo ensino remoto, adotado nas escolas como medida emergencial em função do isolamento social, é que os professores foram constantemente desafiados a redimensionar seu fazer docente, enfrentando cenários desafiadores para promover o ensino mesmo em circunstâncias excepcionais.

Entende-se que é importante aprofundar as pesquisas relacionadas ao modo como as competências digitais são desenvolvidas e ampliar a oferta de formações relacionadas às tecnologias digitais de forma a acompanhar as mudanças e necessidades dos estudantes e professores, bem como a própria evolução tecnológica.

Além disso, discussões acerca da utilização ética, responsável e segura dos recursos tecnológicos na educação precisam ser ampliadas, já que apresentam limitações e inúmeros desafios que precisam ser superados com políticas de acesso, infraestrutura, acessibilidade e formação dos professores

Por fim, destaca-se a importância de superar a concepção instrumental das tecnologias e ampliar uma visão mais crítica e das diversas possibilidades no e para o ensino. Essas reflexões podem contribuir para ampliar as discussões e avançar no desenvolvimento da própria carreira docente, que exige constante qualificação, formação e adaptação a um universo tecnológico que se transforma o tempo todo, mas cujas condições estruturais dificultam o acesso a essas tecnologias.

Notas:

[1] Mais informações em: SILVA, Monalisa Pivetta da. Competências digitais docentes e storytelling: implicações para a formação continuada. 2022. 283 p. Tese (Doutorado) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Doutorado em Educação, Florianópolis, 2022. Disponível em: <http://sistemabu.udesc.br/pergamumweb/vinculos/0000ab/0000ab2a.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2022

[2] O curso de formação foi desenvolvido na Università degli Studi di Firenze (UNIFI) e foi traduzido e adaptado por integrantes do grupo Educação e Cibercultura. Foram ofertadas duas edições do curso, a primeira intitulada “*Digital Storytelling: competências digitais docentes e cidadania em ação*” que



ocorreu entre setembro e dezembro de 2019 e a segunda intitulada “*Digital Storytelling na escola: narrativas em tempos de pandemia*” ofertada entre maio e agosto de 2021. Aprovado no Comitê de Ética sob nº CAAE 70599217.7.0000.0118, Parecer nº: 2.313.107

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**: educação é a base. Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em:
<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/download-da-bncc>. Acesso em: 12 ago. 2021
- BRASIL. Presidência da República. Resolução CNE/CP n. 1, de 27 de outubro de 2020. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 out. 2020. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2020-pdf/164841-rcp001-20/file>. Acesso em 10 ago. 2023.
- GESTRADO/UFGM; OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.). **Trabalho docente em tempos de pandemia**. Relatório Técnico. Belo Horizonte, 2020.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2001.
- INSTITUTO PENÍNSULA. **Sentimento e percepção dos professores brasileiros nos diferentes estágios do coronavírus no Brasil estágio intermediário**. Relatório de maio de 2020. Disponível em:
<https://sinapse.gife.org.br/download/sentimento-e-percepcao-dos-professores-brasileiros-nos-diferentes-estagios-do-coronavirus-no-brasil>. Acesso em 14 abr. 2023.
- LIBÂNEO, José C. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.
- MILIAUSKAS, Claudia Reis, FAUS, Daniela Porto. Saúde mental de adolescentes em tempos de Covid-19: desafios e possibilidades de enfrentamento. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 30, n. 4, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-73312020300402>. Acesso em: 1 mar. 2022.
- NÓVOA, António. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. 1. ed. Lisboa: Educa; 2002.
- PRETTO, Nelson De Luca.; BONILLA, Maria Helena Silveira; SENA, Ivânia Paula Freitas Souza. **Educação em tempos de pandemia**: reflexões sobre as implicações do isolamento físico imposto pela covid-19. Salvador: Edição do Autor, 2020. Disponível em:
https://blog.ufba.br/gec/files/2020/05/GEC_livro_final_imprensa.pdf. Acesso em: 24 maio 2022.



DOI: 10.22478/ufpb.2359-7003.2026v35n1.69306

Monalisa Pivetta da Silva, Rosa E. M. W. Martins
**O trabalho docente e o desafio do ensino remoto:
pesquisa no contexto da formação continuada**

PETTERSSON, Fanny. On the issues of digital competence in educational contexts: a review of literature. **Education and information technologies**, v. 23, n. 3, p. 1005-1021, 2018. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10639-017-9649-3>. Acesso em: 11 mar. 2019.

RELATÓRIO BRASIL. **Desafios das Secretarias Municipais de Educação na oferta de atividades educacionais não presenciais**. Disponível em: <https://sinapse.gife.org.br/download/desafios-das-secretarias-municipais-de-educacao-na-oferta-de-atividades-educacionais-nao-presenciais>. Acesso em 30 abr. 2023.

RØKENES, Fredrik Mørk; KRUMSVIK, Rune Johan. Prepared to teach ESL with ICT? A study of digital competence in Norwegian teacher education. **Computers & Education**, v. 97, p. 1-20, 2016. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0360131516300471>. Acesso em: 25 maio 2022.

SALES, Kathia Marise; ALBUQUERQUE, Jader Cristiano Magalhães de; SANTOS, Edmea dos. Autoformação docente para mediação por interfaces digitais: vivências de cocriação em rede no contexto do distanciamento físico imposto pela pandemia da COVID-19. **EMREDE: Revista de educação a distância**, v. 9, n. 1, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.53628/emrede.v9i1.870>. Acesso em: 25 maio 2022.

SANTANA, Camila Lima; BORGES SALES, Kathia Marise. **Aula em casa: educação, tecnologias digitais e pandemia COVID-19**. Educação, [S. l.], v. 10, n. 1, p. 75-92, 2020. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9181>. Acesso em: 10 abr. 2022.

SANTOS, Edmea. **Pesquisa-formação na cibercultura**. Teresina: EDUFPI, 2019. Disponível em: http://www.edmeasantos.pro.br/assets/livros/Livro%20PESQUISA-FORMA%C3%87%C3%83O%20NA%20CIBERCULTURA_E-BOOK.pdf. Acesso em 23 maio. 2022.

SILVA, Monalisa Pivetta da. Competências digitais docentes e storytelling: implicações para a formação continuada. 2022. 283 p. Tese (Doutorado) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Doutorado em Educação, Florianópolis, 2022. Disponível em: <http://sistemabu.udesc.br/pergamumweb/vinculos/0000ab/0000ab2a.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2022

SIQUEIRA, Romilson Martins; DOURADO, Luiz Fernandes. Trabalho e formação de professores/as: retrocessos e perdas em tempos de pandemia. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 14, n. 30, p. 842-857, 2021. DOI: 10.22420/rde.v14i30.1211. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1211> . Acesso em: 4 maio. 2023.

TØMTE, Cathrine Edelhard. Educating Teachers for the New Millennium? - Teacher training, ICT and digital competence. **Nordic Journal of Digital Literacy**, v. 10, n. p. 138-154, 2015. Disponível em: <https://www.idunn.no/doi/10.18261/ISSN1891-943X-2015-Jubileumsnummer-10>. Acesso em: 27 abr. 2021.



DOI: 10.22478/ufpb.2359-7003.2026v35n1.69306

Monalisa Pivetta da Silva, Rosa E. M. W. Martins
**O trabalho docente e o desafio do ensino remoto:
pesquisa no contexto da formação continuada**

SOBRE A AUTORIA:

[*] Doutora em Educação – UDESC – ORCID: 0000-0002-1811-4044 – e-mail:
pesquisa.monalisa@gmail.com

[**] Doutora em Geografia – UDESC – ORCID: [0000-0002-8440-7347](https://orcid.org/0000-0002-8440-7347) – e-mail:
rosamilitzgeo@gmail.com

Submetido em: 05 de Fevereiro de 2024.

Aprovado em: Março de 2026.

Publicado em: Maio de 2026.