

## TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA EDUCAÇÃO: UM OLHAR PARA A PRECARIIDADE DAS CONDIÇÕES DO TRABALHO DOCENTE

Franciele Taís de Oliveira <sup>1</sup>

### RESUMO

Este artigo apresenta resultados de uma pesquisa que teve como objetivo investigar se as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) estavam sendo utilizadas por professores de Matemática, bem como, apontar os modos de utilização e/ou motivos que justifiquem o não uso. Considerando que o foco da investigação pautou-se em obter uma compreensão sobre aspectos subjetivos de um determinado grupo social, optamos pela abordagem de cunho qualitativo. A partir das discussões, observamos que o cenário é desanimador, sobretudo no que diz respeito a estrutura física dos laboratórios de informática. Poucos são os professores que utilizam as TIC em suas aulas, e esses quando as utilizam o fazem apenas no sentido de inserção, não estando o computador integrado em sua prática pedagógica. Além disso, a maioria deles não se sente preparada para utilizá-las em suas aulas, e esse fator, associado à questão estrutural, é reforçado pelo fato de que muitos deles as utilizam no cotidiano. Outro fator que influencia a não utilização das TIC no ambiente escolar diz respeito a precariedade das condições de trabalho docente (categoria de análise que daremos ênfase neste texto). Muitos professores enfrentam jornadas duplas ou triplas de trabalho, e desanimados por conta da desvalorização profissional, acabam exercendo o papel de sujeitos passivos na educação, fazendo apenas aquilo que lhes é exigido. As categorias que emergiram ao longo da investigação, se constituíram a partir do nosso olhar para os dados produzidos, o que significa que outro pesquisador, com outro olhar, poderia elencar categorias distintas das que foram discutidas.

**Palavras-Chave:** Tecnologias da informação e comunicação, professores de matemática, precariedade do trabalho docente.

### INTRODUÇÃO

*[...] quando percebemos a luz da oportunidade, nosso espírito criativo e empreendedor renasce. É exatamente isso que devemos cultivar na educação, [...] esse brilho nos olhos, que se vê em crianças e adultos quando vislumbram a possibilidade de atuar no mundo, empreender projetos, melhorar a vida das pessoas, imaginar o que não existe, subverter a ordem, construir, destruir e reconstruir.*

(BLIKSTEIN; ZUFFO, 2003, p. 39)

O avanço das tecnologias tem afetado vários segmentos da sociedade, e a escola, como parte integrante, não pode ignorar esse processo. Esse novo cenário desencadeia a necessidade de novos hábitos, no que diz respeito aos modos de conceber, armazenar e disseminar o saber.

---

<sup>1</sup> Licenciada em Matemática, UNIOESTE/CASCADEL/PR. Mestre em Educação Matemática, UNESP/RIO CLARO/SP. [francieleoliveiral@hotmail.com](mailto:francieleoliveiral@hotmail.com);

Para tanto, é preciso que os professores estejam preparados para lidar com as mudanças e com as novas formas de produção do conhecimento.

Nesse sentido, Ponte (2000) em uma pesquisa que buscou identificar os desafios que as Tecnologias da Informação e Comunicação apresentam à formação docente, aponta atitudes que podem ser encontradas entre professores:

Alguns, olham-nas com desconfiança, procurando adiar o máximo possível o momento do encontro indesejado. Outros, usam-nas na sua vida diária, mas não sabem muito bem como as integrar na sua prática profissional. Outros, ainda, procuram usá-las nas suas aulas sem, contudo, alterar as suas práticas. Uma minoria entusiasta desbrava caminhos, explorando incessantemente novos produtos e ideias, porém defronta-se com muitas dificuldades como também perplexidades [...] (PONTE, 2000, p. 64).

Dessa forma, o desenvolvimento de estudos que investiguem a relação dos professores com essas tecnologias se mostra cada vez mais necessário, pois além do caráter inovador, evidências apontam que o contato regrado e orientado em uma situação de ensino e de aprendizagem contribui positivamente para o desenvolvimento cognitivo e intelectual, sobretudo no que diz respeito ao raciocínio lógico formal e à capacidade de pensar com rigor e de modo sistemático (CHAVES, 1987).

Neste sentido, o objetivo que nos fez caminhar na pesquisa que apresentamos neste artigo, foi o de investigar se as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) estavam sendo utilizadas pelos professores de Matemática das escolas estaduais públicas do município de Bauru. Especificamente, pretendíamos identificar se os professores utilizavam as TIC em seu cotidiano; verificar se os professores utilizavam as TIC em suas aulas: se sim, de que modo; e se não, porquê; e investigar se os professores já tiveram alguma formação inicial e/ou continuada para utilizarem as TIC no contexto escolar.

As categorias que emergiram ao longo da investigação, evidenciaram i) Aspectos relacionados a **infraestrutura dos laboratórios de informática**; ii) Aspectos oriundos da **formação de professores**; iii) Aspectos provenientes das **condições de trabalho docente**;

Na categoria “infraestrutura dos laboratórios de informática” discutimos aspectos relacionados a falta de equipamentos e dificuldades de acesso ao laboratório de informática. Buscaremos nessa categoria, retomar as políticas públicas, de implementação das TIC em contextos educacionais, afim de confirmar ou contrapor o que dizem os documentos com o que encontramos na realidade investigada. Já na categoria “formação de professores”, observamos problemas voltados aos momentos de formação em que os professores passaram ao longo da trajetória, enfatizando aspectos como o tempo de atuação dos professores, o fato de atuarem

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

[www.conedu.com.br](http://www.conedu.com.br)

mesmo estando em formação, e a falta de formação em Matemática. Por fim, na categoria “condições de trabalho docente” (que nos debruçaremos neste artigo) levantamos questões relacionadas a carga horária de trabalho excessiva dos professores, a desvalorização enquanto profissional, a insegurança em lidar com as TIC, que segundo os dados e nossa visão advém também das dificuldades que o professor enfrenta enquanto profissional da educação.

## CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE

Atualmente tem-se falado muito sobre a precarização do trabalho docente. A quem diga que a figura do professor tem atravessado um dos seus piores momentos, tendo em vista que no passado era visto como alguém essencial para a sociedade, e hoje luta continuamente pela valorização e reconhecimento social do seu trabalho. As mudanças na organização do trabalho associada as novas exigências e competências requeridas desencadearam a sobrecarga do trabalho docente, tanto no que diz respeito efetivamente ao volume de trabalho, como também a precariedade das condições de ensino, a diversidade e complexidade da sala de aula e a expectativa social de exigência do seu trabalho (GASPARINI; BARRETO; ASSUNÇÃO, 2005).

[...] as escolas estão abandonadas, os professores sem condições de trabalho, salário e formação; estão, portanto, em condições frágeis para responderem criticamente à forte pressão, por um lado, das indústrias de equipamentos e cultura e, por outro, dos próprios estudantes, no sentido de incorporarem os novos recursos do mundo da comunicação e informação. Em função dessa fragilidade, essa incorporação dá-se, na maioria das vezes, sem uma reflexão crítica sobre as suas reais necessidades, objetivos e possibilidades (PRETTO, 1996, p. 221).

Os professores têm acumulado uma série de atividades diariamente, que perpassam a jornada semanal de trabalho. São “[...] horas dedicadas ao estudo, à pesquisa, ao planejamento pedagógico, ao preparo das aulas, à produção de materiais didáticos e às correções das atividades dos alunos” (KENSKI, 2013, p. 57), entre outras funções. E essa sobrecarga de trabalho, tem desencadeado sintomas clínicos em alguns professores, devido ao sobre-esforço das capacidades físicas, cognitivas e afetivas.

A gestão do tempo dedicado aos afazeres escolares refere-se à necessária consideração de que o trabalho do professor não se restringe à atividade na situação de ensino, mas exige horários, incluídos em sua jornada de trabalho, nos quais ele possa, na integração com seus colegas, planejar e avaliar seu trabalho, receber assessoria pedagógica [...], estudar, [...] discutir questões do

ensino e da gestão escolar, realizar contatos com a comunidade externa à escola, bem como outras atividades que jamais poderão ser realizadas se o ofício de professor for entendido como sendo limitado pelas paredes de uma “sala de aula” (PARO, 2011, p. 173)

Nesse campo (da gestão do tempo), os profissionais do magistério público da educação básica tiveram uma importante conquista, com a da Lei nº 11.738, artigo 2, inciso 4, que prevê “[...] na composição da jornada de trabalho, [...] o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educando” (BRASIL, 2008). Todavia, em alguns estados, essa conquista ainda não saiu do papel, o que mais uma vez evidencia a desvalorização profissional do professor, que não tem nem sequer seus direitos garantidos.

Ainda acerca da sobrecarga de trabalho, como uma maneira de garantir a sobrevivência, muitos têm a necessidade de se desdobrar em mais do que um emprego. Essa prática reflete no “[...] acúmulo de horas de trabalho [...] limitações de tempo disponível para reflexão [...], para diálogo e interação entre os sujeito” (RIBEIRO, 2014, p. 143), o que sugere a redução do trabalho docente á uma mera rotinização diária, o que afeta a “[...] qualidade social, tanto do trabalho docente quanto dos processos educacionais e seus respectivos resultados” (RIBEIRO, 2014, p. 143).

Essas ponderações, associadas a falta de formação e as dificuldades que os professores têm em lidar com as TIC, nos apontam para um questionamento que deixaremos como reflexão: em qual momento e em quais condições, um professor formado sem ter contato algum com as TIC conseguirá se preparar para integrá-las em sua prática pedagógica?

## **OS CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO: DA OPÇÃO METODOLÓGICA AO CONTEXTO, PROCEDIMENTOS E ANÁLISE DOS DADOS PRODUZIDOS**

No intuito de atingir os objetivos da investigação, optamos pela abordagem qualitativa de pesquisa, pois suas características essenciais, apontadas por Lincoln e Guba (1985) e Bogdan e Biklen (1999), tais como: descrição detalhada de fenômenos ou comportamentos, imersão do pesquisador no contexto, interesse maior pelo processo do que pelos resultados ou produtos, análise dos dados de forma indutiva, estavam em consonância com nosso problema de pesquisa. Além disso,

[...] a preocupação do pesquisador, nesta abordagem, não é com a representatividade numérica do grupo pesquisado, mas com o

(83) 3322.3222

[contato@conedu.com.br](mailto:contato@conedu.com.br)

[www.conedu.com.br](http://www.conedu.com.br)

aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, de uma instituição, de uma trajetória, etc. (GOLDENBERG, 2011, p. 14).

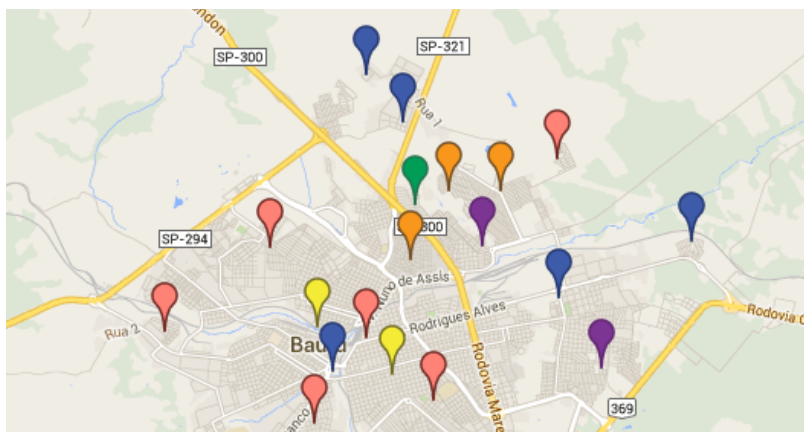
Goldenberg (2011) enfatiza que na abordagem qualitativa não existem regras precisas para seguir, e que o resultado da pesquisa também depende da sensibilidade e intuição do pesquisador. Por outro lado, o fato de não existirem regras ou hipóteses formuladas *a priori* não significa que o pesquisador não se preocupe com o rigor metodológico. O desenvolvimento da investigação tem no início questões ou focos de interesse amplos, que no decorrer das leituras e da imersão do pesquisador no campo vão se tornando cada vez mais específicos.

Por se tratar de uma investigação, cujo objetivo pautou-se em fazer um mapeamento do uso das TIC, foi necessário fazer uso de alguns dados quantitativos, o que não compromete a abordagem qualitativa de pesquisa, pois conforme Oliveira (2012), em uma pesquisa de caráter qualitativo, podemos fazer uso de alguns dados quantitativos, desde que seja incluído a descrição de todos os fenômenos decorrentes destes dados.

Ao optar pela abordagem qualitativa, Goldenberg (2011) enfatiza que um dos principais problemas a serem enfrentados é com relação à interpretação dos dados: é necessário um cuidado do pesquisador para que seus dados tenham menos influência de sua personalidade, de seus valores, sendo que, uma das possíveis alternativas para amenizar esta situação é “[...] ter consciência de como sua presença afeta o grupo, e até que ponto este fato pode ser minimizado ou, inclusive, analisado como dado da pesquisa.” (GOLDENBERG, 2011, p. 55)

Os dados foram produzidos por meio de visitas realizadas em 19 escolas de Ensino Fundamental da rede pública estadual de ensino, distribuídas no município de Bauru, e três visitas na Diretoria Regional de Ensino de Bauru. Na figura 1 é possível observar a distribuição das escolas no mapa do município, sendo que as cores representam as semanas em que as visitas ocorreram.

**Figura 1:** Mapa de Bauru com a distribuição das escolas visitadas



Fonte: Dados cartográficos ©2014 Google

Durante as visitas nas escolas, aplicamos questionários à 54 professores de Matemática, não havendo nenhuma obrigatoriedade ou restrição quanto a quantidade, ou seja, responderam os professores que aceitaram participar da investigação. Gravamos também seis entrevistas com coordenadores pedagógicos das séries finais do Ensino Fundamental. Além disso, tivemos a oportunidade de conhecer os laboratórios de informática das 19 escolas. É importante ressaltar que devido às atribuições dos coordenadores, não conseguimos gravar entrevista com todos, por isso o número de entrevistas é inferior ao número de escolas.

Na Diretoria de Ensino, foram gravadas duas entrevistas, uma com o Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico (PCNP) de Matemática, e uma com o responsável pelo Acesso Escola.

Sintetizando o contexto e os participantes, a pesquisa transcorreu:

- No município de Bauru;
- Em 19 escolas;
- Com 54 professores;
- Com 6 coordenadores pedagógicos;
- Com o PCNP de Matemática da Diretoria de Ensino de Bauru;
- Com o responsável pelo Acesso Escola da Diretoria de Bauru.

## **ASPECTOS PROVENIENTS DAS CONDIÇÕES DO TRABALHO DOCENTE: UM OLHAR ACERCA DOS DADOS PRODUZIDOS**

A precarização do trabalho docente tem desencadeado uma série de emoções nos professores, que pudemos evidenciar durante nossa vivência nos ambientes de trabalho desses profissionais. Tendo em vista a desvalorização do *ser* professor, sentimentos como desânimo, falta de motivação e interesse, e o próprio descaso com relação ao trabalho passaram a fazer parte da vida cotidiana dos professores.

Um aspecto que merece ser evidenciado nesse contexto, diz respeito a jornada semanal de trabalho. A maioria dos professores (42,2%) enfrenta de 31 a 40 horas semanais, conforme pode ser observado no Quadro 17, e, embora pareça ser um carga horária “justa”, não podemos deixar de mencionar que o professor permanece em sala 80% dessas horas, restando todas as outras atribuições para os 20% de hora atividade, o que não está em conformidade com a lei – Lei nº 11.738, art 2, inciso 4 –, já que estabelece que na composição da jornada de trabalho, no máximo 2/3 da carga horária sejam destinadas ao desenvolvimento de atividades de interação com os alunos.

Sobre os professores que trabalham mais do que 40 horas semanais, temos especificamente, os professores P2E1 com 60 horas, P32E11 com 47 horas, P41E13 com 54 horas e P53E19 com 64 horas. Considerando que uma semana comporta apenas 60 horas, podemos inferir que o professor P53E19 excede sua jornada de trabalho para sábado e/ou domingo, possivelmente comprometendo sua qualidade de vida, e favorecendo a “[...] rotinização do trabalho, já que impede o exercício reflexivo, empurrado pela pressão do tempo” (CONTRERAS, 2012, p. 42).

**Quadro 1:** Jornada de trabalho semanal dos professores

Jornada de trabalho	fr.	%
Menos do que 11 horas	0	0,0
Entre 11 e 20 horas	8	14,8
Entre 21 e 30 horas	17	31,5
Entre 31 e 40 horas	23	42,6
Mais do que 40 horas	4	7,4
Não responderam	2	3,7

Fonte: Dados da pesquisa

Ainda no que tange a jornada de trabalho semanal, enfatizamos que a maioria dos professores que ainda estão em formação, trabalham mais de 30 horas durante a semana, conforme pode ser observado no Quadro 18. Com exceção do professor P31E10, que tem uma experiência profissional de 9 anos, todos os demais não são tão experientes.

**Quadro 2:** Jornada de trabalho dos professores em formação

Professor	Jornada de trabalho	Experiência
P1E1	22 horas	2 anos
P6E2	25 horas	1 ano
P10E3	40 horas	1 ano
P11E3	31 horas	1 ano e 6 meses
P14E4	32 horas	1 ano
P17E5	30 horas	1 ano
P31E10	31 horas	9 anos

Fonte: Dados da pesquisa

Ainda que, na maioria das vezes, o professor acaba sendo criticado sobre a carga horária que dedica ao trabalho, sobre o fato de trabalhar em mais do que uma escola, não podemos deixar de ponderar, que levando em consideração o atual piso salarial (R\$ 950,00), essa situação tem sido uma necessidade de sobrevivência. No entanto, essa carga horária excessiva, acaba implicando numa sobrecarga de trabalho, tendo em vista que o professor se desdobra para se dedicar ao estudo, ao planejamento pedagógico e preparo de aulas, correção de avaliações, que em geral não são “[...] computadas na jornada semanal de dedicação do docente” (KENSKI, 2013, p. 57), exigindo que o professor leve trabalho para casa.

Contudo, a realização dessas atividades, seja dentro ou fora da sala de aula, exige condições físicas e psicológicas do professor, pois envolvem esforço físico e mental, considerando a necessidade de transportar livros e materiais, de ficar sentado ou em pé por tempo prolongado escrevendo, de conviver com situações de risco em escolas que não oferecem o mínimo de segurança e, sobretudo, de mobilizar conhecimentos para viabilizar a aprendizagem dos alunos. Para Gasparini, Barreto e Assunção (2005) as condições em que os professores mobilizam suas capacidades físicas, cognitivas e afetivas, podem gerar sobre-esforço ou hipersolicitação de suas funções psicofisiológicas que, se não forem recuperadas a tempo, acabam desencadeando sintomas clínicos.

Nesse sentido, em uma audiência pública sobre o cenário da educação no Rio Grande do Norte<sup>2</sup>, ocorrida em 2011, Amanda Gurgel faz uma súplica para que as pessoas [...] *parem de associar qualidade de educação com professor em sala de aula, [...] porque não tem como você ter qualidade em educação com professores 3 horários em sala de aula, porque é assim que os professores multiplicam [...] pra poder sobreviver, não é pra andar com bolsa de marca, nem pra usar perfume francês, [...] é pra ter condição de pagar a alimentação de seus filhos.*

<sup>2</sup> Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=yFkt0O7lceA>>. Acesso em: 10 jun. 2014.



A fala da professora Amanda Gurgel, vem mais uma vez reforçar o contexto com o qual nos deparamos nessa pesquisa. Uma realidade com professores esgotados fisicamente, psicologicamente e emocionalmente, professores pedindo socorro, professores suplicando por reconhecimento e valorização. Uma realidade com professores submetidos a condições precárias de trabalho, que possivelmente estão associadas “[...] com sintomas mórbidos e a elevada prevalência de afastamento por motivos de doença na categoria” (GASPARINI; BARRETO; ASSUNÇÃO, 2005, p. 191).

Outro fator proveniente da precariedade do trabalho docente, evidenciado nessa investigação, diz respeito a instabilidade profissional. Dos 54 professores participantes, poderia afirmar que aproximadamente a metade deles não são professores efetivos da rede pública de educação do estado, possuem contratos temporários que podem ser rescindidos a qualquer momento ou são renovados anualmente, impedindo qualquer ascensão profissional. Esse dado não é exato, pois foi obtido mediante as conversas que tivemos com os professores durante as visitas nas escolas.

O professor tem sido “massacrado” pelos órgãos superiores, pelos alunos, pelas famílias e pela sociedade como um todo. O professor carrega nos ombros a responsabilidade de uma educação em decadência sem o mínimo de condições, e nesse aspecto, novamente Amanda Gurgel pondera que “[...] *só quem está em sala de aula, só quem está pegando 3 ônibus por dia pra poder chegar ao seu local de trabalho, ônibus precários inclusive, é que pode falar com propriedade sobre isso. Fora isso, qualquer colocação que seja feita [...] é apenas para mascarar uma verdade, que é visível a todo mundo, que é o fato de que em nenhum governo, em nenhum momento [...] no nosso país, a educação foi uma prioridade*”.

Tendo em vista que em seus cursos de graduação o professor não é formado para utilizar as tecnologias, e considerando o discurso dos professores pesquisados no que diz respeito a oferta de formação continuada, como é que podemos esperar que as TIC sejam integradas na educação básica? Deveria o professor se arriscar sem o mínimo de condições? Ou ser um autodidata, buscando conhecimento por conta própria? Poderiam até ser possibilidades, no entanto, não podemos deixar de evidenciar, que a sensação que tivemos ao longo dessa investigação, é de que “a escola grita por socorro”!

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

*“A conclusão pode resumir aquilo que se disse, associar duas opiniões díspares ou sugerir implicações para a investigação ou*

*para a prática; é uma arrumação final, como a sobremesa ou o café após a refeição”.*

(BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 224)

Recordando o ponto de partida que nos lançou nessa investigação, faz-se necessário retomarmos o objetivo da pesquisa, que consistiu em investigar se as TIC estão sendo utilizadas por professores de Matemática de escolas estaduais públicas do município de Bauru, apontando os modos de utilização e/ou os motivos que justificam a não utilização. Levando em consideração o contexto e os objetivos, uma interrogação foi necessária para não perdemos de vista nosso foco: *O que os professores de Matemática explicitam sobre o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação?*

Refletindo sobre os objetivos, pergunta de pesquisa, e os caminhos percorridos, vemos que o cenário é desanimador, sobretudo no que diz respeito a estrutura física dos laboratórios de informática. Embora documentos oficiais afirmem prezar pela estruturação, de modo que facilite a utilização dos computadores pelos alunos e professores, evidenciamos o contrário. A estrutura dos laboratórios de informática é degradante, sobretudo quando levamos em consideração o contingente de alunos que a escola atende. E quando retomamos às ideais da nova geração, que está cada vez mais imersa no mundo tecnológico, percebemos que a escola está aquém de toda a evolução presente nos dias de hoje, tendo em vista que não dá conta nem sequer de equipar o seu ambiente.

Todavia, mesmo que a precariedade da estrutura dos laboratórios tenha sido um fator predominante na não utilização, não podemos secundarizar o fato de que os professores participantes dessa pesquisa, em sua grande maioria, não se sentem preparados para utilizar as TIC em suas aulas, e esse fator, associado a questão estrutural, são reforçados pelo fato de que muitos deles as utilizam no cotidiano. Essa insegurança, que evidenciamos no discurso dos professores, é resultado da formação que tiveram, na maioria dos casos tão precária quanto a estrutura dos laboratórios das escolas.

Poucos são os professores que utilizam as TIC em suas aulas, precisamente seis dos 54 professores que participaram da investigação, e esses o fazem apenas no sentido de inserção, pois limitam-se a dar uma ou outra aula isolada no laboratório de informática, não estando o computador integrado em sua prática pedagógica. Em compensação a utilização que os professores fazem do computador fora da sala de aula, foi consensual. Exceto por dois professores, um que não respondeu todo o questionário e um que não utiliza de modo algum, todos os demais perfazem um universo de professores conectados ao mundo das TIC,

(83) 3322.3222

[contato@conedu.com.br](mailto:contato@conedu.com.br)

[www.conedu.com.br](http://www.conedu.com.br)

utilizando-as para as mais variadas finalidades, como: em redes sociais, para pagamentos de contas, compras e movimentos bancários, leitura de jornais, planejamento de aulas, e elaboração de provas e trabalhos.

Um fator evidenciado e apresentando neste artigo, que influencia fortemente na não utilização das TIC no ambiente escolar é a precariedade das condições de trabalho do professor. Muitos, enfrentando jornadas duplas ou triplas para garantir a sobrevivência, dão conta apenas daquilo que lhes é exigido, e acabam sendo massacrados pela sobrecarga de trabalho. Desanimados por conta da desvalorização profissional, os professores têm sido sujeitos passivos na educação, o que nos faz ponderar que ainda temos muito, ou quase tudo por fazer pelas nossos professores, “[...] desde refazer sua formação original dentro de um processo de aprendizagem pedagógica e tecnologicamente correto, sua formação permanente, até sustentar sua valorização socioeconômica em nome de sua dignidade na sociedade” (DEMO, 2009, p. 111).

## REFERÊNCIAS

- BLIKSTEIN, P.; ZUFFO, M. K. As sereias do ensino eletrônico. In: SILVA, M. *Educação online: teorias, práticas, legislação, formação cooperativa*. São Paulo: Edições Loyola, 2003.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Portugal: Porto Editora, 1999.
- BRASIL. *LEI Nº 11.738, DE 16 DE JULHO DE 2008*. . [S.l: s.n.]. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm)>. , 2008
- CHAVES, E. O. C. Cadernos cevec. *Informática na educação: uma reavaliação*, n. 3, p. 26–31, 1987.
- CONTRERAS, J. *A autonomia de professores*. 2ª. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- COSMO, C. C. *Formação continuada de professores: contingências, necessidades e desafios*. 2010. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, 2010.
- DEMO, P. *Educação hoje: “novas” tecnologias, pressões e oportunidades*. São Paulo: Atlas, 2009.
- GASPARINI, S. M.; BARRETO, S. .; ASSUNÇÃO, A. . O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. *Educ. Pesqui.* [online], v. 31, p. 189–199, 2005.
- GOLDENBERG, M. *A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais*. 12ª. ed. Rio de Janeiro: Record, 2011.
- KENSKI, V. M. *Tecnologias e tempo docente*. Campinas: Papirus, 2013.

LINCOLN, Y. S.; GUBA, E. G. *Naturalistic Inquiry*. New York: Sage Publications, 1985.

OLIVEIRA, M. M. *Como fazer pesquisa qualitativa*. 4ª. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

PARO, V. H. *Crítica a estrutura da escola*. São Paulo: Cortez, 2011.

PONTE, J. P. Tecnologias de informação e comunicação na formação de professores: que desafios? *Revista Iberoamericana de Educación*, 2000.

PRETTO, N. *Um escola sem/com futuro: educação e multimídia*. Campinas: Papyrus, 1996.

RIBEIRO, J. M. C. *A jornada de trabalho dos professores da escola pública em contexto de políticas de valorização docente e qualidade da educação*. 2014. 265 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.